

Maier Reinhard, Christiane; Ryter Krebs, Barbara; Wrana, Daniel

Lesarten im Professionalisierungsprozess. Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen

Wrana, Daniel [Hrsg.]; Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]: *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen u.a. : Verlag Barbara Budrich 2012, S. 69-160. - (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Maier Reinhard, Christiane; Ryter Krebs, Barbara; Wrana, Daniel: Lesarten im Professionalisierungsprozess. Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen - In: Wrana, Daniel [Hrsg.]; Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]: *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen u.a. : Verlag Barbara Budrich 2012, S. 69-160 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85634 - DOI: 10.25656/01:8563

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85634>

<https://doi.org/10.25656/01:8563>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen; Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Beiträge der Schweizer Bildungsforschung

herausgegeben von
Erwin Beck
Hermann J. Forneck

Band 3

Daniel Wrana

Christiane Maier Reinhard (Hrsg.)

Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen

Theoretische Grundlagen
und empirische Untersuchungen

Verlag Barbara Budrich
Opladen, Berlin & Toronto 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86649486>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86649-486-2
DOI 10.3224/86649486

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau
Verlag Barbara Budrich, <http://www.budrich-verlag.de>

Inhalt

Einleitung: Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen – die Beiträge in diesem Band

Daniel Wrana, Christiane Maier Reinhard

7

Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand

Daniel Wrana

17

Lesarten im Professionalisierungsprozess

Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen

Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs, Daniel Wrana

69

Spielzüge des Lernberatungshandelns

Eine empirische Analyse von Lernberatungsinteraktionen

Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs, Daniel Wrana

161

Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken

Daniel Wrana

195

Lernberatung als Chance für die Thematisierung von Emotionen beim Lernen von Musik

Jürg Zurmühle

215

Gesprächsinterventionen in der Lernberatung

*Eine Untersuchung des kommunikativen Handelns
in der Lernberatung*

Thomas Huber

249

**Vom Anfangen: Thematisierung zeitlicher
Herausforderungen in Selbstlernarchitekturen**

Katrin Berdelmann

275

**Pädagogische Professionalität als
Entwicklungsaufgabe**

*Eine empirische Analyse von Transformationsprozessen in einer
Selbstlernarchitektur*

Alexandra Schmidt-Wenzel

287

Lernberatung in der Selbstlernarchitektur

Eine Analyse aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Joachim Ludwig

301

**Rhizomatische Lernentwicklungskommunikation
in Selbstlernarchitekturen**

Peter Kossack

321

Kontexte – die Selbstlernarchitektur @rs

Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana

345

Autorinnen und Autoren

353

Lesarten im Professionalisierungsprozess

Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen

Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs, Daniel Wrana

1 Zur Analytik von Lesarten

Wenn Lernende lernen, dann nehmen sie nicht einfach einen Inhalt auf, den sie in sich repräsentieren, um ihn dann wiedergeben zu können, sie bilden vielmehr ein Verständnis der Sache aus, der sie sich lernend nähern. Dieses spezifische Verständnis einer Sache im Lernen bezeichnen wir im Rahmen einer poststrukturalistischen diskursanalytischen Lerntheorie als Lesart.¹ Eine Lesart ist singulär und situativ, weil sie in einer bestimmten Lernsituation, unter spezifischen Umständen, von Individuen mit biografisch sedimentierten Erfahrungen, in Gegenwart bestimmter signifikanter Anderer gebildet wird. Eine Lesart ist aber immer auch sozial und diskursiv, weil sie nur in einem Horizont etablierter sozialer Praxen und der Lesart vorausgehenden Formationen des Wissens gebildet werden kann. An diese ihnen vorausgehenden Horizonte schließen Lesarten an, zugleich aber rekombinieren und transformieren sie diese und tragen zu ihrer Produktion bei.

Lesarten sind kontingent und treten daher immer im Plural auf. Wenn man etwas auf eine bestimmte Weise „lesen“ kann, dann kann man es auch auf andere Weise lesen. Auch im Lernprozess stehen verschiedene Lesarten nebeneinander, die Lesarten der Lernenden in einem Lehr-Lern-Arrangement unterscheiden sich und sind nochmals verschieden von den Lesarten der Lehrenden. Es kann auch sein, dass einem Lernenden oder einer Lernenden mehrere Lesarten des Lerngegenstandes als gültig erscheinen. Lesarten stehen daher im Widerstreit mit anderen Lesarten und haben ihre Gültigkeit zu erweisen und zu legitimieren. Mit einer bildungstheoretischen Perspektive ist der Anspruch verbunden, Lesarten nicht einfach machtförmig durchzusetzen, sondern einen Erkenntnisprozess in Gang zu bringen, der qua Einsicht und Rationalität zur Entwicklung von Lesarten führt. Dieser Prozess der Entwicklung von Lesarten ist aber verkannt, wenn er nur als formaler Prozess der Verbesserung abstrakter „Fähigkeiten der Lesartenbildung“ gefasst würde. Das Bilden von Lesarten ist

1 Eine poststrukturalistische Lerntheorie, in der Lernen als Bilden von Lesarten gilt, wurde von Hermann Forneck (2006b), Peter Kossack (2006), Ulla Klingovsky (2009) und Daniel Wrana (2008, 2010, 2011a) ausgearbeitet. Sie wird von Kossack in diesem Band ausführlicher dargestellt und in Bezug auf Lernberatung diskutiert.

eine soziale diskursive Praxis, die Gegenstände konstruiert und mit Bedeutungen versieht. Die lokale Praxis des Bedeutens in einem Lehr-Lern-Arrangement vollzieht sich innerhalb gesellschaftlicher Praxen des Bedeutens, die dieser Lokalität vorausgehen. Man beginnt plötzlich zu begreifen, wie das Dividieren von Zahlen funktioniert oder wie ein ästhetischer Eindruck entsteht und entwickelt dabei Lesarten dieser Lerngegenstände, aber man begreift dies nicht außerhalb eines bereits etablierten sozialen Feldes des Begreifens – „der Mathematik“ oder „der Kunst“ – in das man sich einschreibt. Das Bilden einer Lesart vollzieht sich vor dem Hintergrund eines als gesellschaftliche Praxis etablierten Wissensfeldes. Vor diesem Hintergrund bestimmen soziale Akteure die Gültigkeit von Lesarten: Vor dem Hintergrund „der Mathematik“ etwa wird verhandelt, ob es sich um einen legitimen Rechenweg der Division von Zahlen handelt. Erst vor dem Hintergrund eines solchen Wissensfeldes² wird der Widerstreit von Lesarten verhandelbar. Solche Prozesse, in denen um die Gültigkeit des „zu Lernenden“ und des „Gelernten“ gekämpft wird, nehmen wir in unseren Analysen als Wahrheitsspiele in den Blick. Lernen kann dann als das Bilden und Entwickeln von Lesarten gelten und das Relationieren individueller Lesarten zu den Lesarten anderer und zu einem etablierten gesellschaftlichen Wissensfeld.

Die Lerntheorie hat mit der Entwicklung konstruktivistischer Ansätze in den letzten Dekaden die notwendige Pluralität von Wissenskonstruktionen und ihre grundlegende Unverfügbarkeit für Lehrhandeln herausgestellt (z.B. Greeno/Collins/Resnick 1996; Arnold/Schübler 2003). Der Konstruktivismus tendiert jedoch dazu, auf den formalen Prozess ihrer Bildung zu fokussieren und hat wenig empirische Zugänge entwickelt, um die spezifische Figuration der Wissenskonstruktionen herauszuarbeiten. Mit den im Folgenden vorgestellten Untersuchungen soll ein Entwurf vorgelegt werden, wie Lernprozesse in der Differenz unterschiedlicher Wissenskonstruktionen, die wir als Lesarten begreifen, empirisch untersucht werden können. Fragt man danach, wie eine Lesart konstruiert ist, dann lassen sich figurale und operative Aspekte unterscheiden.³ Als operativen Aspekt bezeichnen wir die Operationen und Prozeduren, mit denen Lesarten produziert werden. Die Forschung zu Lernstrategien oder zur Metakognition fokussiert auf den operativen Aspekt, sie beschreibt die Prozeduren, die zu einem erfolgreichen Lernen führen, und das Verfügen über und die Prozesse des Erwerbs solcher Prozeduren (z.B. Artelt 2010). Als den

2 Der Begriff der Wissensfelder, der an Bourdieu (2001) Feldbegriff angelehnt ist, soll herausstellen, dass, was auf der kognitiven Ebene als „Fach“ oder „Disziplin“ erscheint, auf eine soziale Praxis zurückgeht, in der die praktische mit der theoretischen Erkenntnis eng verknüpft ist.

3 Piaget (1981: 76ff.) unterscheidet zwischen figuralen und operativen Aspekten der kognitiven Tätigkeit. Den operativen weist er den Begriff „Plan“ (schème) zu, den figurative den Begriff „Schema“ (schéma). Oft werden beide mit Schema übersetzt, was aber irreführend ist (Furth 1972: 17). In einer ähnlich gelagerten Unterscheidung werden in der Theorie kategorialer Bildung formale und materiale Aspekte in Bezug gesetzt (vgl. Klafki 1964).

figuralen Aspekt bezeichnen wir die inhaltliche und gegenstandsbezogene Konstruktionsweise des Denkens. Diesen Aspekt nimmt die Forschung zum conceptual change in den Blick, die den Prozess beobachtet, in dem ein System von „organizing concepts“ durch ein anderes ersetzt wird (Posner et al. 1982: 211; Saljö 1999; Vosniadou 2008). In der Perspektive der poststrukturalistischen Lerntheorie werden die figurativen und prozeduralen Aspekte des Lernprozesses in ihrer Verschränktheit beobachtet, denn wenn Lernen als das Bilden einer Lesart von Lerngegenständen begriffen wird, dann kann dies nicht in Abstraktion von der Inhaltlichkeit und Gegenständlichkeit des Wissensfeldes geschehen, in dem gelernt wird. Zugleich lässt sich mit den Instrumentarien aus der Diskursanalyse die Figuralität von Lesarten differenzierter analysieren, als dies in der Forschung zum conceptual change praktiziert wird. Während jene auf hierarchisch-kategoriale Konzeptbildung fokussiert, untersuchen wir differenzielle, narrative und metaphorische Figurationen (Wrana 2010). Die Begriffe Verständnis, Wissenskonstruktion und Lesart sind parallele Begriffe, die auf unterschiedliche Theoriekontexte verweisen und damit ihren Gegenstand je anders konstituieren. Während „Verständnis“ aus einer hermeneutisch-phänomenologischen Tradition stammt, verweist „Wissenskonstruktion“ auf die Kognitionsforschung. Mit dem Begriff der „Lesart“ nehmen wir das Problembewusstsein dieser Forschungstraditionen auf und führen es poststrukturalistisch-diskursanalytisch weiter.

Mit der Analytik von Lesarten stellen wir daher zum einen die Frage, welches Verständnis Lernende von Lerngegenständen entwickeln und wie diese Lerngegenstände sich als Wissenskonstruktionen in ihrem Denken formieren. Zum anderen stellen wir die Frage, in welchen Wissensformen sich Erkenntnisprozesse vollziehen und welche Repertoires dabei aufgegriffen, reproduziert und transformiert werden.

1.1 Professionalisierungsprozesse

Wir untersuchen die Bildung von Lesarten im Rahmen der Professionalisierung zum Lehrberuf im Studium an einer Pädagogischen Hochschule. Die Lerngegenstände in diesem Studium sind meist konkret: ein didaktischer Entwurf, ein pädagogisch-psychologisches Theorem, eine Erfahrung im Praktikum. Aber durch diese konkreten Gegenstände ziehen sich abstraktere Gegenstände des Studiums: das Verständnis von „Lernen“, von „Schüler/innen“, von „Lehrhandlungen“, der „professionellen Rolle“, schließlich das Verhältnis von „Lehren“ und „Lernen“. In den Lesarten der konkreten Gegenstände sind meist Lesarten dieser abstrakteren Gegenstände implizit, in der Arbeit an konkreten Lerngegenständen werden daher Lesarten spezifischer konkreter Gegenstände ebenso gebildet und artikuliert wie grundlegende Lesarten gebildet und weiter entwickelt werden. Diese Lesarten im Professionalisierungsprozess sind der Forschungsgegenstand unserer Untersuchungen.

Über die Lesartenbildung im Professionalisierungsprozess wissen wir vor allem aus der Forschung zu „professional beliefs“, der professionsbezogenen Überzeugungen. In qualitativen Studien wird in dieser Forschung die Frage bearbeitet, „how teachers make sense of their professional world [...] and how teachers understanding of teaching, learning, children, and the subject matter informs their everyday practice“ (Calderhead 1996: 709). Während jeder Erwerb von Expertise in einem Feld einen Prozess professioneller Enkulturation voraussetzt, zeichnet sich der Lehrberuf dadurch aus, dass diese Expert/innen als Noviz/innen bereits viele Jahre in ihrem zukünftigen Handlungsfeld, der Schule, zugebracht haben. Diese „Übervertrautheit“ (Herzog/Felten 2001: 21), die in einer Kombination von intuitivem Wissen und Beobachtungswissen resultiert, wird als eines der stärksten Hemmnisse im Professionalisierungsprozess betrachtet. Als Schüler/innen standen die zukünftigen Lehrer/innen gewissermaßen „auf der anderen Seite“ der Differenz von Lehren und Lernen. Die Ergebnisse der Forschung zu beliefs lassen sich in drei Thesen bündeln: (1) Studierende treten mit einem relativ ausgeprägten in der eigenen Schulzeit erworbenen „system of beliefs“, also mit spezifischen Überzeugungen vom Lehren und Lernen, in die Hochschulbildung ein. (2) Überzeugungen sind relativ stabil, sodass es dem Studium nur tendenziell gelingt, davon differente professionelle Sichtweisen zu etablieren. (3) Überzeugungen funktionieren als Filter, insofern sie neues Wissen gemäß ihrem Passungsverhältnis zu etablierten „system of beliefs“ selektieren und zuordnen (Pajares 1992; Block & Hazelp 1995; Richardson 1996). Aus diesen Forschungen lässt sich die These ableiten, dass die Studierenden sich nicht in einem linearen Prozess des Erwerbs von Wissen und Können befinden, das in einem Wissensfeld „professionelles Handeln“ bestimmt ist, sondern dazu tendieren, im Studium erfahrenes Wissen in ein Verständnis des Lehr-Lern-Verhältnisses zu integrieren, das biografisch in der eigenen Schulzeit etabliert und von der Position der Schüler/in her gebildet worden ist. Mit dem Wechsel ihrer Rolle von der Schüler/in zur Lehrer/in ist aber eine grundlegende Änderung der Positionierung in der Struktur des schulischen Feldes verbunden, und es stellt sich die Frage, ob die etablierten Lesarten dabei mit der neuen Positionierung in Konflikt geraten und ob Professionalisierung auch als grundlegender Umbau der Art und Weise denkbar ist, Lesarten des Lehr-Lern-Verhältnisses zu bilden.

In den letzten Jahren sind einige Large-Scale-Studien zur Professionalisierung im Lehrberuf entstanden (v.a. Baumert/Kunter 2006; Blömeke/Kaiser/Lehmann 2008). In diesen Studien wird mit einem Kompetenzmodell gearbeitet, das als Komponenten der Professionalität von Lehrer/innen Wissen und Überzeugungen (beliefs) unterscheidet (Baumert/Kunter 2006: 482). Wenn man vom Stand der qualitativen Forschung zu beliefs ausgeht, müsste man vermuten, dass wir in unseren Untersuchungen auf Lesarten treffen, die ihren Ausgangspunkt in der Schüler/innen/biografie haben und auch, dass diese Lesarten relativ stabil sind. Die neueren Forschungsergebnisse sind hier weniger eindeutig: Während Blömeke, Felbrich und Müller (2008) anhand einer Frage-

bogenuntersuchung im Verlauf des Studiums einen deutlichen Zuwachs an Wissen und insbesondere deutliche Veränderungen der beliefs hin zu einer eher konstruktivistischen und weniger statischen Auffassung des Fachs und des Unterrichtens feststellen können (ebd.: 324), kommen Baer u.a. anhand von Videoanalysen von Unterrichtssequenzen zum gegenteiligen Ergebnis: Im Verlauf des Studiums nimmt die Lehrer/innen/zentriertheit des Unterrichtens von Praktikum zu Praktikum sogar zu, während Fortschritte in anderen Handlungsbereichen gering sind (Baer u.a. 2009). Zieht man die unterschiedlichen Erhebungsformen dieser Studien in Betracht, dann muss die These etwas modifiziert werden. Es könnte sein, dass die Weise der Bildung von Lesarten weniger eine stabile Eigenschaft der Person ist, sondern eine Artikulation, die nicht nur von der Person, sondern auch von den Situationen und Kontexten mitbestimmt ist, in denen sie vollzogen wird. Wenn die Studierenden Lesarten bilden, dann besteht die Möglichkeit, dass sie diese ausgehend von einer Subjektposition als „Schüler/in“ artikulieren, sich also positionieren, indem sie sich auf die fiktive Position der Schüler/in stellen, die sie einmal waren. Sie würden dann auf ihren etablierten Deutungen des Lehr-Lern-Verhältnisses beharren, wie die ältere qualitative Forschung zu beliefs gezeigt hat. Sie können sich aber auch als Studierende auf ein Wissensfeld beziehen, das ihnen im Studium in Form von Theorien und Ansätzen des Lehrens und Lernens präsentiert wird und in dem sie sich mit Lesarten positionieren, die in diesem Wissensfeld positiv konnotiert sind. Das würde die Beobachtungen der Professionsforschung erklären, warum Studierende dazu tendieren, auf Items positiv zu reagieren, die Schüler/innen/orientierung oder ein konstruktivistisches Lehr-Lern-Verständnis abfragen. Sie können schließlich aber auch die Position als Lehrer/in einnehmen und sich damit auf ein anderes Wissensfeld beziehen, das sie als das der „Schule“ identifizieren, in dem unmittelbare Handlungsprobleme im Unterrichten gelöst und Situationen bewältigt werden müssen, in denen also eine bestimmte Konstruktion der „Praxis“ bestimmend wird, was die Ergebnisse von Baer u.a. erklären würde, die in Videostudien die Entwicklung des Unterrichtshandelns untersucht hatten.

Die bisherigen Forschungsergebnisse falsifizieren weniger eine bestimmte Vorstellung davon, wie sich „beliefs“ im Studium verändern – ob eher nicht oder in Richtung einer konstruktivistischen Vorstellung oder umgekehrt – sie problematisieren eher das Modell eines Sets an messbaren Überzeugungen, die als kognitive Eigenschaft der Person modelliert werden und Erklärungspotenzial für beobachtbares Unterrichtshandeln haben. Die Analytik der Lesarten setzt hier anders an, weil sie die Artikulation von Überzeugungen als das Beziehen einer Position in einem Feld diskursiver Möglichkeiten begreift, die zwar von den biografisch sedimentierten habituellen Formen mitbestimmt sind, aber je nach Situation und Kontext differente, heterogene und auch unvorhersehbare Positionierungen und Lesartenbildungen erlauben. Auch der Begriff der „beliefs“ bzw. der „Überzeugungen“ ist dann problematisch, wenn diese in der Modellierung eines Kompetenzmodells als „Glauben“ scharf vom

„Wissen“ unterschieden werden, wie Baumert und Kunter postulieren (Baumert/Kunter 2006: 496). Wenn man die These der US-amerikanischen Forschung ernst nimmt, dass beliefs als Filter für die Aneignung von Wissen fungieren, dann ist Wissen immer von beliefs „infiziert“. Zwar ist der aristotelischen Position, die Baumert und Kunter stark machen, zuzustimmen, dass Wissen und Glauben verschiedenen Wahrheitsprozeduren unterworfen sind, um ihre Gültigkeit zu erweisen, allerdings wäre deren scharfe Trennung für die Professionsforschung nur dann angemessen, wenn der faktische Prozess des Erwerbs von Wissen und Glauben in den verschiedenen Kontexten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eben jenen Wahrheitsprozeduren in ihrer Differenz folgen würde. Gerade dies dürfte aber zweifelhaft sein. Es wäre vielmehr notwendig, auch die Zuschreibung von „Wahrheit“ oder „Gültigkeit“ zu einer Aussage über Lehren und Lernen sowie die Wahrheitsprozeduren, die diese in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durchlaufen, in den empirischen Gegenstand einzubeziehen. Zudem ist das „erziehungswissenschaftliche Wissen“, in der Form, in der es über die Fragebögen und Tests erhoben wird und dort als Wissenskonstruktion formiert ist, ein Produkt des Wissenschaftssystems. Dieses Wissen lässt sich mit den im Rahmen von Large-Scale-Untersuchungen zur Lehrkompetenz entwickelten und angewandten Verfahren an den Proband/innen abtesten, d.h. sie werden an der so formierten Wissenskonstruktion gemessen. Dass sie aber in dieser Messung eine bestimmte Güte erreichen, heißt nicht, dass die Wissenskonstruktion, an der gemessen wird, die Wissenskonstruktion, die zu messen beansprucht wird, in ihrer Formiertheit repräsentiert. Mit anderen Worten: Eine hohe Reliabilität sichert nicht die externe Validität, weil das Wissen eine ganz andere Wissensform haben kann, als im Messen unterstellt wird. Diese Differenz wird durch das praktische Können überbrückt, mit dem Proband/innen in den Tests ein „Ergebnis“ produzieren und die eigenen Wissenskonstruktionen in die Form der getesteten Wissenskonstruktionen „übersetzen“. Gerade dieses Können aber, in dem in einem spezifischen Kontext ein „Ergebnis“ produziert, eine Äußerung artikuliert, eine Lesart gebildet wird, ist der Gegenstand der im Folgenden dargestellten Untersuchungen.

Der Erhebungszeitpunkt der Untersuchung liegt am Anfang des Studiums zur Primarlehrer/in. Es handelt sich um einen besonderen Zeitpunkt im Professionalisierungsprozess. Zum einen sind die in der Schulzeit gebildeten Lesarten zeitlich noch recht nahe. Zum anderen haben die Studierenden aufgrund der in der Schweiz üblichen einphasigen Ausbildung zwischen dem ersten und zweiten Semester bereits ein vierwöchiges Blockpraktikum absolviert, in dem sie bestimmte Sequenzen des Unterrichts eigenständig vorbereitet und durchgeführt haben. Sie sind also mit dem Anforderungshorizont pädagogischen Handelns konfrontiert worden. Sie haben eine Idee, was es heißt, die Position als „Lehrer/in“ einzunehmen. Sie können sich also nicht nur auf die fiktive Position des „Schüler/in-ICHs“ stellen, das sie einmal waren, sondern umgekehrt auch erfahrungsbasiert auf die fiktive Position des „Lehrer/in-ICHs“, das sie einmal sein werden. Diese Möglichkeit differenter Subjektpositionierungen

wurde in der bisherigen Argumentation dieses Beitrags systematisch entfaltet, die konkreten Positionierungen sind allerdings in der interpretativen Arbeit am Material induktiv gewonnen worden.

1.2 Beobachtungssetting

Lesarten kann man empirisch nur beobachten, wenn sie artikuliert werden. Sicher bilden Menschen permanent Lesarten, insofern sie eine Sache verstehen und dieses Verständnis in einer bestimmten Weise strukturiert ist. Für eine empirische Beobachtung muss man Lernende aber entweder auf Auskunft zu ihren Lesarten hin interviewen, sie einem Test unterziehen oder einen Fragebogen ausfüllen lassen, also die Lesarten ex post erfassen. Damit würde man aber Berichte von der Lesartenbildung erheben, also Lesarten von Lesarten. Die andere Möglichkeit wäre, man nutzt ein Setting, in dem das Bilden von Lesarten gewissermaßen in actu beobachtet werden kann.

Ein solches Setting bot sich im Rahmen eines didaktischen Entwicklungsprojektes zum selbstgesteuerten Lernen an der Pädagogischen Hochschule an. In den Veranstaltungen verschiedener Fächer des zweiten Semesters arbeiten die Studierenden in einer interdisziplinären Selbstlernarchitektur.⁴ Sie lernen mit Studienmaterialien, die die Dozierenden zu bestimmten Themen entworfen haben und im Internet bereitstellen. Die Lernaktivitäten sind dabei komplex konstruiert, sodass die Studierenden nicht einfach Inhalte lernen, sondern sich mit dem Lehr-Lern-Verhältnis im jeweiligen Fach intensiv auseinandersetzen, sodass sie die Chance haben, eigene Lesarten zu bilden. Diese Konstruktion a-personaler Studienmaterialien, die im Internet zur Verfügung stehen, setzt Lehrzeit der Dozierenden frei, die für individuelle Lernberatungen genutzt wird. An mehreren Zeitpunkten im Semester treffen sich die Studierenden einzeln mit einem Dozierenden des Faches zu einem Fachgespräch, einer Lernberatung. In den Gesprächen werden die Lesarten thematisiert, die Studierende gebildet haben. Die Gespräche beginnen in der Regel damit, dass die Studierenden an eine bestimmte Lernaktivität anknüpfen, es entfaltet sich dann ein Gespräch, in dem die Dozierenden Fragen stellen, Bezüge und Rahmungen

4 Das Rahmenkonzept der Selbstlernarchitekturen wurde von der Gießener Arbeitsgruppe um Hermann Forneck entwickelt (vgl. Forneck 2006a, 2006b). Die Lernprozesse in Selbstlernarchitekturen wurden in verschiedenen empirischen Studien untersucht (vgl. im Überblick Wrana 2009b, 2009c). Die hier untersuchte Realisierung einer Selbstlernarchitektur @rs als didaktisches Setting in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in dem Band von Forneck, Gyger und Maier Reinhard (2006) beschrieben sowie in diesem Band im Artikel „Kontexte“. Als Entwicklungsprojekt war @rs mit einer Begleitforschung verbunden, die erste empirische Einblicke in die Selbstlernprozesse unter dem Fokus des Verhältnisses von Autonomie und Struktur ermöglichte (Maier Reinhard/Wrana 2008), eine weitere Begleitforschung wurde von Joachim Ludwig und Alexandra Schmidt-Wenzel von der Universität Potsdam durchgeführt (vgl. deren Aufsätze in diesem Band).

setzen, auch eigene Lesarten artikulieren.⁵ Im Laufe dieser Gespräche werden somit Lesarten prozessiert.⁶ Die Lernberatung hat konzeptionell die Funktion, Lesarten zu relationieren und sie in Bezug auf ein Wissensfeld reflexiv zu machen (vgl. die Beiträge von Kossack und Wrana in diesem Band).

Die Erhebungssituation findet hier also nicht getrennt von der Lernsituation statt, vielmehr ist die Lernsituation, in der Lesarten gebildet und variiert werden, zugleich die Erhebungssituation. In der Konversationsanalyse werden Daten aus solchen Settings im Unterschied zu in Befragungen und Interviews erhobenen als „natürliche Daten“ bezeichnet (Bergmann 1985). Im Setting der Lernberatung wird damit die Bildung von Lesarten sichtbar. Die Lernberatungsgespräche wurden aufgezeichnet. Ein Korpus von ca. 90 Gesprächen von zwölf ausgewählten Studierenden in drei Fächern wird in den nächsten beiden Jahren im Rahmen eines vom Schweizer Nationalfonds (SNF) geförderten Projekts analysiert. Die vorliegende Untersuchung kann als Pilot-Studie zur Untersuchung dieses Korpus' gelten. Sie greift als Fallstudie zwei Lernberatungsgespräche eines Studierenden in zwei verschiedenen Fächern heraus und arbeitet exemplarisch die Weisen der Bildung von Lesarten heraus. Die Thesen, die wir in dieser Studie entwickeln, sind damit zugleich Fragen, die an das gesamte Korpus gestellt werden.

Die beiden im Folgenden analysierten Lernberatungsgespräche haben jeweils zwei Akteure. Der Student der Primarstufe im zweiten Semester ist jeweils derselbe. Wir werden ihn „Paul“ nennen. Die Lernberatenden sind Dozierende der jeweiligen Fächer: im ersten Gespräch ein Dozent des Fachs Mathematik und im zweiten Gespräch eine Dozentin des Fachs Kunstpädagogik. Wir werden die beiden schlicht „den Dozent“ bzw. „die Dozentin“ nennen, um ihre institutionelle Position zu markieren. Die folgenden Darstellungen von Analysen rekonstruieren textnah am Material, wie im Verlauf des Gesprächs Lesarten gebildet, aber auch wieder fragwürdig und brüchig werden und sich zu neuen Lesarten verdichten. Im ersten Lernberatungsgespräch wird das methodische Vorgehen expliziert, die analytischen Schritte werden ausführlicher begründet. Damit soll auch Rechenschaft über das methodische Vorgehen der poststrukturalistischen Figurationsanalyse im Interpretationsprozess gegeben werden. Im zweiten Lernberatungsgespräch schreiten wir in der Ar-

5 Das Lernberatungshandeln wird in dem Beitrag „Spielzüge des Lernberatungshandelns“ (in diesem Band) diskutiert und analysiert.

6 Die Tätigkeit des „Prozessierens“ ist im Feld der Gerichtsbarkeit angesiedelt. Ein Gegenstand wird prozessiert, insofern seine Gültigkeit, seine Folgen, sein Stellenwert verhandelt wird. Ihm wird „der Prozess gemacht“. Das ist auch bei Lesarten der Fall, insofern wir pädagogische Arrangements wie die Lernberatung auch als Wahrheitsprozeduren begreifen, in der die Gültigkeit von Lesarten bestimmt wird. Das „Prozessieren“ hat aber einen weiteren, ebenso wichtigen Bedeutungsaspekt. Die Lesarten werden in einen Prozess gebracht, in eine Dynamisierung, in der ihre Transformation zum Potenzial wird. Die Lesart wird so auf doppelte Weise zu einem Einsatz, der auf dem Spiel steht.

gumentation zügiger voran und setzen die methodologischen Erörterungen des ersten Gesprächs voraus.

1.3 Diskursive Praktiken und diskursive Figuren

Die Gespräche wurden mit einer diskursanalytischen Methodologie untersucht, und zwar einer Verschränkung von Figurationsanalyse und Gesprächsanalyse. Diese Methodologie ist für ein Lehr-Lern-Setting ungewöhnlich. Ihre empirische Stärke ist, die Konstruktionsweisen von Lesarten rekonstruieren zu können, ihre theoretische Stärke ist, die Empirie von Lern- und Professionalisierungsprozessen an bildungstheoretische und professionstheoretische Diskussionen und Themen anzuschließen. Die Methodologie der Analyse diskursiver Praktiken geht nicht von Diskursen als Strukturen aus, die das lokale Handeln steuern, sondern beobachtet das Lernberatungsgespräch als eine performative, soziale und diskursive Praxis, in der die relationierten Wissensfelder ebenso konstruiert werden wie die in ihr damit verschränkten Subjektivitäten. Diese performative Konstruktionsleistung kommt aber nicht der Situativität zu, sondern ihrer allgemeinen Eigenschaft, in einer Praxis geborgt und zitiert zu sein – ein Umstand, den Derrida und Butler als Iterabilität bezeichnen. Das Lokale vollzieht sich daher in einem es übersteigenden Kontext, dem es alles verdankt, an dessen (Re-)Konfiguration es aber zugleich beteiligt ist. Zur Rekonstruktion der Lesarten in dieser diskursiven Praxis beobachten wir die Äußerungsakte im Lernberatungsgespräch und operationalisieren sie über diskursive Figuren.

Die grundlegenden Begriffe und ihre Methodo-Logik (Diaz-Bone 2011) wie diskursive Praktiken, Wissensfelder, Iterabilität, Subjektivierung, diskursive Figuren, Positionierung etc. haben wir in dem Beitrag „Theoretische und methodologische Grundlagen“ (Wrana in diesem Band) im Anschluss an Michel Foucault, Judith Butler und andere systematisch entfaltet. Dieser Beitrag folgt als Explikation und als theoretischer Exkurs den beiden Beiträgen mit Analysen, in denen das empirische Material im Zentrum steht.

2 Lesarten mathematikdidaktischer Konzepte

Der Studieninhalt der Fachdidaktik Mathematik macht die Konzeption einer individualisierenden mathematikdidaktischen Lernumgebung für den Unterricht der Primarschulstufe zum Gegenstand des Semesters. In den Studienmaterialien werden dabei unterrichtsmethodische Möglichkeiten der Individualisierung vorgestellt und mathematikdidaktische Schlüsselkonzepte erschlossen. Die Studienmaterialien in der Selbstlernarchitektur der Fachdidaktik Mathe-

matik sprechen gemäß dem mathematikdidaktischen Wissensfeld von „Lernumgebungen mit natürlicher Differenzierung“.⁷

2.1 Die Leistungen einer mathematikdidaktischen Lernumgebung

Der Gesprächsanlass der Lernberatung ist eine Lernaktivität aus dem Fach Mathematikdidaktik der Selbstlernarchitektur, mit der Paul in der Selbststudienzeit gelernt und gearbeitet hat. Dort war eine mathematikdidaktische Lernumgebung „Von Rechenschwachen bis Hochbegabten“ für den Unterricht der Primarschule Thema, die nun zum Gesprächsgegenstand von Paul und dem Dozenten wird. Nach einigen einführenden Spielzügen richtet der Dozent das Gespräch mit seiner ersten Frage auf diese Lernumgebung.

Dozent:

- 45 Äh, wenn du jetzt einfach dir das Ganze so vergegenwärtigst,
46 diese Lernumgebungen, (--), was leisten die?⁸

Die Äußerungen Pauls, mit denen er auf diese Frage reagiert, analysieren wir als eine erste diskursive Figur, und zwar als konzeptionelle Figur (Fig48_KDA). In konzeptionellen Figuren werden Konzepte entfaltet, indem Objekten Eigenschaften zugewiesen oder Beziehungen zwischen Eigenschaften und Objekten postuliert werden. Konzeptionelle Figuren dienen also der Rekonstruktion von Praktiken der begrifflichen Konzeption und Strukturierung von Gegenständen des Sprechens. Die erste konzeptionelle Figur ist relativ einfach strukturiert: Paul schreibt der Lernumgebung als Objekt eine Reihe von Eigenschaften zu.

Paul:

- 48 Ähm, sie bieten die Möglichkeit, eine Lernumgebung zu
49 bearbeiten mit Schülern, welche unterschiedliche Niveaus
50 haben. Und jeder Schüler kann eigentlich aus dieser sehr
51 offenen und freien Aufgabenstellung sein Eigenes daraus
52 entwickeln, respektiv er kann, egal welches Niveau er
53 hat, ähm, kann er etwas draus ziehen.

Die Eigenschaften, die Paul der Lernumgebung zuschreibt, lassen sich wie folgt paraphrasieren: (1) die Aufgaben sind offen, (2) sie sind von Schülern unterschiedlicher Niveaus bearbeitbar, (3) jeder kann sein Eigenes daraus entwickeln, (4) jeder kann je nach Niveau etwas draus ziehen. Dass die vier Ei-

7 Das Konzept des Fachs Mathematikdidaktik ist dargestellt in Röthlisberger (2006), eine Demoversion der Online-Lernarchitektur ist einsehbar unter <http://www.selbstlernarchitektur.ch>.

8 In den Ausschnitten des Transkripts sind Auslassungen mit eckigen Klammern [...] und Pausen mit runden Klammern (--) unterschiedlicher Länge notiert. Bisweilen brechen Äußerungen ab und bilden unvollständige Sätze, das ist eine Eigenschaft des Materials.

genschaften wünschenswerte Qualitäten eines didaktischen Konzeptes sind, ist hierbei die implizite Prämisse.

Diese vier Eigenschaften lassen sich auf Gegensätze beziehen, die dem Kontext einer reformpädagogischen diskursiven Formation entstammen. Sie erscheinen dann als Eigenschaften einer neuen Lernkultur im Unterschied zu einer alten Lernkultur, von der sich die verhandelte Lernumgebung absetzt.

Differenzielle Figur „neue Lernkultur versus alte Lernkultur“

neue Lernkultur vs. alte Lernkultur		
1	die mathematikdidaktische Lernumgebung	nicht genannte andere Lernarrangements
2	lernbar für Schüler unterschiedlicher Niveaus (49)	{lernbar für nur ein Schüler-Niveau}
3	offene Aufgabenstellungen (51)	{geschlossene, kleinschrittige Aufgaben}
4	Schüler können Eigenes entwickeln (51)	{Schüler müssen sich Fremdes aneignen}
5	alle Schüler können etwas daraus ziehen (53)	{Selektion nach Leistung findet statt}
<div style="text-align: center;"> + — Subjektpositionierung individuell normal/normiert </div>		

Markierung: Die negative Wertung erfolgt durch den Diskurs rechts, die alte Lernkultur ist das, was durch die neue Lernkultur mit der mathematikdidaktischen Lernumgebung ersetzt wird.

Ma2 Fig48D⁹

Mit dieser Erweiterung der konzeptionellen Figur zu einer differenziellen Figur ist folgende analytische Unterstellung verbunden: Der Lernumgebung werden nicht einfach eine Reihe von Eigenschaften zugeschrieben, vielmehr stammen diese Eigenschaften aus dem Horizont einer spezifischen diskursiven Praxis, in der solche Abgrenzungen in immer wieder ähnlicher Weise vollzogen werden. Diese Praxis konstituiert sich über eine grundlegende Geste der Unterscheidung einer neuen von einer alten Lernkultur, in der den jeweiligen Lernkulturen konsistent bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden, die wiederum ihrerseits Gegensatzpaare bilden. Es handelt sich also um diskursive Praktiken, die sich durch zwei miteinander verschränkte Gesten auszeichnen:

9 Die Codes für Figuren enthalten zunächst ein Kürzel für das Lernberatungsgespräch (Ma2 oder Ku1), wenn sich dies aus dem Zusammenhang ergibt, wird dieses Kürzel auch weggelassen. Die Zahl nach „Fig“ bezeichnet die Zeilennummer des Transkripts, an der die Figur beginnt. Der folgende Buchstabe bezeichnet die Art der Figur: D steht für differenzielle Figur, N für narrative Figur, K für konzeptionelle Figur und M für metaphorische Figur.

Sie schreiben einem Gegenstand Eigenschaften zu und konnotieren diese Eigenschaften miteinander, zugleich setzen sie diese Eigenschaften in eine Differenz und grenzen sie gegen ein je Anderes ab. Es sind also zwei basale semantische Akte, das Unterscheiden und das Konnotieren, verschränkt. Oft werden dabei – meist konsistent über eine längere Kette von Äußerungen hinweg – ganze Gegenstandsbereiche in eine binäre diskursive Ordnung gebracht.¹⁰

Solche Praktiken der Zuschreibung und Differenzierung beschreiben und analysieren wir anhand differenzieller Figuren, die in Differenz-Konnotationsketten formalisiert dargestellt werden. In der Figur Fig48D ist speziell, dass eine (linke) Seite der Differenz in der Äußerung komplett explizit ist, während die andere (rechte) Seite in der Äußerung nicht genannt wird. Sie muss als implizites Wissen erschlossen werden. Erst die mit diesem Schritt verbundene These, dass sich die positiven Eigenschaften der Lernumgebung auf eine diskursive Praxis beziehen, in der diese Eigenschaften eine Ordnung bilden, rechtfertigt die Analyse als differenzielle Figur. In einem ersten Analyseschritt werden daher den expliziten Termen (linke Seite) Gegensätze gegenübergestellt (rechte Seite). Bei letzterer weist die geschweifte Klammer darauf hin, dass sie implizit sind. Diese Gegensätze sind zugleich logisch nachvollziehbare Antithesen zu den Eigenschaften der Lernumgebung und Elemente einer hypothetischen kontextuellen diskursiven Ordnung der „neuen Lernkulturen“ bzw. der „Reformpädagogik“. Mit diesem Interpretationsschritt wird in der Analyse hypothetisch ein Wissen unterstellt, das in der Produktion der Äußerung gebraucht, in der Äußerung selbst aber nicht explizit sichtbar wird.

Wie rechtfertigt sich also die Interpretation, die Gesprächssequenz auf die Differenz von neuer und alter Lernkultur zu beziehen? Jede Bildung einer Lesart setzt nicht nur ein zu verstehendes Objekt, sondern zugleich ein Wissen voraus, das von den Beobachter/innen in das Objekt eingebracht wird. Jede Äußerung und jeder Text ist voller Lücken, die nach Vervollständigung durch ein eingebrachtes Wissen verlangen (vgl. Eco 1998; Wrana 2011a). Äußerungen erlangen ihre Bedeutung aber nicht einfach aus den subjektiven Wissenshorizonten oder der Intentionalität von Sprecher/innen, sondern im Kontext von Wissensfeldern und Bedeutungshorizonten, die gesellschaftlich geteilt und verteilt sind. Diese diskursiven Praxen sind die Bedingung der Produktion und Konsumtion von Äußerungen (s.o.). Die Analyse muss also, will sie Verstehensvorgänge und nicht nur ihre formalen Voraussetzungen erfassen, hypothetisch Wissenskontexte unterstellen, die im untersuchten Prozess eingebracht werden und diese Hypothese im weiteren Verlauf der Analyse prüfen. Sie ist

10 Die Differenzanalyse stammt aus der strukturalen Semiotik von Greimas (1971), sie wurde von Höhne (2003) für die Diskursanalyse reformuliert und bei Langer/Wrana (2004), Maier Reinhard (2008) und Wrana (2008) weiter entwickelt. Ihre methodischen Grundlagen werden im Laufe der Analyse soweit eingeführt, wie sie zum Verständnis des empirischen Vorgehens sinnvoll sind.

also unweigerlich interpretativ. Die diskursiven Formationen, die im Interpretationsprozess als Kontexte unterstellt werden, sind aber keine real existierenden Objekte, die dem Verstehensprozess in einem einfachen Sinn vorausgehen. Sie werden vielmehr über das heterogene Netz gesellschaftlicher Praktiken des Bedeutens iteriert und in jedem Äußerungsakt aufs Neue gesetzt oder transformiert. Die diskursive Praxis, in der das beobachtete Beratungsgespräch ein Moment unter anderen ist, setzt die diskursiven Formationen zugleich voraus und produziert sie performativ. Wenn man akzeptiert, dass diskursive Formationen als Wissenskontexte der Äußerungsakte zugleich als gegeben angenommen *und* in der Performativität gesetzt werden, dann stellt sich in der Analyse die empirische Frage, welcher konkrete Wissenskontext in den analysierten Äußerungen platziert wird. Auf diese Frage antwortet der Interpretationsschritt, die konzeptionelle Figur der Lernumgebungen mit ihren vier Eigenschaften auf die differenzielle Figur des Gegensatzes von alter und neuer Lernkultur zu beziehen. Er hat sich im weiteren Verlauf der Analyse zu rechtfertigen, insofern der Wissenskontext von den folgenden Äußerungsakten aufgegriffen und weiter prozessiert wird. Der Analyseprozess in der Interpretationsgruppe umfasst also die Tätigkeit, mögliche diskursive Kontexte zu postulieren, diese zu prüfen, zu verwerfen und neue zu finden. Von alter und neuer Lernkultur und den weiteren Interpretationen ist hier die Rede, weil sie sich in der Prüfung als stabil erwiesen haben. In diesem Sinne bilden nicht nur Paul und die Dozierenden im Laufe der Gespräche Lesarten, erkenntnistheoretisch werden vielmehr in den Verstehensprozessen der Analyse im selben Sinn Lesarten hergestellt. Allerdings gelten bei der empirischen Analyse strengere Gültigkeitskriterien für die Bildung von Lesarten.¹¹ Um Missverständnisse zu vermeiden, werden wir das Verstehen von Paul und den Dozierenden das Bilden von Lesarten nennen, während wir bei unserem eigenen Verstehen von Analyse und Interpretation sprechen.

Bezogen auf die hier analysierte diskursive Figur lässt sich sachlich anführen, dass das mathematikdidaktische Konzept auch in den Studienmaterialien *expressis verbis* einer neuen Lernkultur zugeordnet wird und Paul diese Studienmaterialien bearbeitet hat. Dieser Typus der Abgrenzung von einer alten und überkommenen Lernkultur ist in bestimmten Genres der pädagogischen Literatur verbreitet und konstitutiv für einen reformpädagogischen Diskurs der „Neuen Lernkulturen“.¹² Ähnliche Abgrenzungen erscheinen an verschiede-

11 Der Begriff der Lesart geht auch auf die Methodologie der Objektiven Hermeneutik zurück, in der verschiedene Lesarten durch die Gruppe der Forscher/innen produziert werden, um dann im Prozess der Analyse der objektiven latenten Handlungsstruktur die angemessenste Lesart herauszuarbeiten (Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979). Den Widerstreit differenter Lesarten herauszuarbeiten ist hingegen der Einsatz von Kollers poststrukturalistischer Kritik an diesem Analysemodell (Koller 1999).

12 Jürgen Oelkers zeigt die Kontinuität einer reformpädagogischen Argumentationslinie seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts (Oelkers 1996; vgl. Forneck/Wrana 2003: 26). Die Konzepte einer „Neuen Lernkultur“ schließen an diese Tradition an, sowohl konzeptionell als auch in

nen Stellen des Studienmaterials in unterschiedlichen Fächern. Sie können den Studierenden daher als ein gemeinsames Wissen und als Position der Dozierenden und der Hochschule erscheinen, als eine spezifische pädagogische Ordnung, in die die Gegenstände des Lernens und Lehrens in der diskursiven Praxis der Hochschule gebracht werden.

Wenn man diesen diskursiven Horizont unterstellt, dann lässt sich eine differenzielle Figur postulieren, die aus einer Doppelkette von Differenzpaaren besteht, also zwei Seiten hat. Jedes Differenzpaar wird von zwei oppositionellen Termen auf beiden Seiten gebildet. Die Paare sind untereinander konnotiert, sie laufen oft parallel mit dem Text- oder Gesprächsverlauf. Die Ketten werden über Bedeutungsaspekte zusammengehalten, die in der Semantik Seme genannt werden. Die Seme werden in jedem Differenzpaar wiederholt, ihre Wiederholung (Rekurrenz) schafft also die Kohäsion in der Bedeutungsbildung. Auf der linken Seite (Fig48D) sind in den Termen 2, 3, und 5 die Seme Verschiedenheit und Eigensinn konstitutiv. Der vierte Term wird vom Sem „offen/frei“ her gebildet. Durch die große Nähe der fünf Terme auf der Textoberfläche werden die Seme „eigensinnig“, „verschieden“, „offen/frei“ in die Nähe gerückt und dadurch konnotiert. Indem Paul die Zeilen in derselben Äußerung nennt und damit in einer konzeptionellen Figur verbindet, bezieht er „offene Aufgabenstellungen“, „unterschiedliche Niveaus“ und „jeder kann sein Eigenes daraus ziehen“ aufeinander, seine Äußerung stellt diese semantische Verbindung her. In der Performativität der Äußerung werden das Eigensinnige, das Verschiedenartige und das Offene/Freie zusammengeschlossen. Paul ist sicher nicht der erste „Pädagoge“, der diese Nähe herstellt. Wir werden diesen Semkomplex jetzt und auch in weiteren Gesprächssequenzen als „individuell“ bezeichnen.

Auf der rechten Gegenseite der Differenzkette wurden in der Interpretation implizite Gegensätze eingetragen, die gemäß dem Diskurskontext der „Neuen Lernkulturen“ zu einer „alten Lernkultur“ gehören. So steht der Ermöglichung unterschiedlicher Lernniveaus die Reduktion und Beschränkung auf ein einziges Lernniveau gegenüber usw. Damit beginnt sich auf der rechten Seite der Differenz ein Semkomplex abzuzeichnen, den wir als „normal/normiert“ benennen. Dieser Komplex umfasst dabei sowohl „das Normierte“ als das Ausrichten an einem Maßstab und festen Horizont, das Durchsetzen einer Norm sowie „das Normalisierte“ als das Ausrichten auf einem Durchschnitt, einer Üblichkeit, einer Gegebenheit.¹³ Wenn etwa die Aufgaben geschlossen formuliert sind, sodass es nur eine mögliche Bearbeitungsweise gibt, wenn die Bearbeitungsweise der Schüler/innen von einem normierten Leistungshorizont

den Problematisierungsweisen. Explizit findet sich eine vergleichbare Differenzkette im radikal-konstruktivistischen Ansatz (Arnold 2003).

13 Die Unterscheidung hat Jürgen Link (1999) herausgearbeitet, sie geht auf Foucault zurück, der bereits in der Bio-Macht des 19. Jahrhunderts den Übergang von Praktiken der Normierung zur Normalisierung erkennt (vgl. Foucault 2004: 90).

her definiert wird etc., dann ist das Normale im Spiel. Die Differenz individuell und normal/normiert bündelt eine bestimmte Weise des Gegenüberstellens, die Paul vollzieht, eine Praktik des Unterscheidens, mit der sich nicht nur einzelne Terme, sondern ganze Gegenstandsfelder unterscheiden und konturieren lassen. In der Tiefe der Differenzkette zeichnet sich somit eine differenzielle Struktur ab, ein Differenzial, das im Äußerungsverlauf anhand der wiederholten Aktualisierung der leitenden Differenz „individuell versus normal/normiert“ stabilisiert wird. Diesen Effekt der Stabilisierung von Bedeutung durch die Wiederholung ähnlicher Bedeutungsstrukturierungen hat die Textsemiotik als Monosemierung bezeichnet.¹⁴

Die über den Gegensatz von „individuell versus normal/normiert“ produzierte differenzielle Strukturierung lässt sich erst aus dem Bezug der konzeptionellen Figur auf eine diskursive Formation als Kontext herleiten. Weil wir als Interpretierende wissen, was üblicherweise im pädagogischen Denken den in der konzeptionellen Figur genannten Eigenschaften gegenübersteht, kann in der Analyse die rechte Seite der Differenz als das Normal/Normierte hinzugefügt werden und als implizite Abgrenzung erscheinen. Allerdings unterstellen wir, dass nicht nur die Interpretierenden, sondern auch die im Gespräch verwickelten, also hier Paul und der Dozent, diesen Horizont teilen und folglich die Äußerung zumindest potenziell in diesem Horizont deuten. In den Analysen weiterer Gesprächssequenzen wird gezeigt, wie sich diese Bedeutungshorizonte stabilisieren, und so rechtfertigt sich die Interpretation der ersten Sequenz, die wir hier sehr ausführlich darstellen und begründen, erst in der Konsistenz der Analyse des Verlaufs der Differenzen im gesamten Gespräch.

In der Analyse der differenziellen Figur braucht es noch einen weiteren Schritt, denn die beiden Seiten sind nicht gleichwertig, sondern markiert.¹⁵ Während die linke Seite positiv gewertet ist, ist die rechte Seite negativ gewertet. Diese Markierung ist in Pauls Äußerung zunächst noch nicht sichtbar, im Wissenshorizont der „Neuen Lernkulturen“ ist sie hingegen überdeutlich. Dass die Markierung also nicht sichtbar ist, wird vor diesem Hintergrund bedeutsam. Die Wertung einer der Seiten in der Äußerung würde eine Positionierung Pauls in der differenziellen Figur realisieren. Noch fehlt diese Positionierung,

14 Die Entfaltung differenzieller Strukturen in den Lernberatungsgesprächen hat Maier Reinhard zuerst anhand von anderen Gesprächen anderer Studierender desselben Korpus beschrieben. Dort war die Differenz „selbst versus fremd“ bzw. „spontan versus analytisch“ leitend (vgl. Maier Reinhard 2008).

15 Die Markierung bezeichnet eine Ungleichwertigkeit von Differenzrelationen. Der Begriff wurde von Jakobson für die Phonetik geprägt und von Chomsky weitergeführt, dessen Markiertheitstheorie postuliert, dass in einer binären Differenzrelation eines der beiden Elemente als das „Natürlichere“ gelten kann und somit das Unmarkierte ist. Für die unmarkierte, natürlichere Seite der Differenz gilt meist, dass sie einfacher ausgedrückt werden kann, dass sie häufiger vorkommt, dass sie als „der normale Fall“ gelten kann. Die markierte Seite gilt als die Ausnahme (Chomsky/Halle 1971: Kap. 9). In der Dekonstruktion wird diese Natürlichkeit reflexiv und werden in die Äußerungen eingelassene Normalitätskonstruktion betrachtet (vgl. Culler 1999: 93; Wrana 2002).

aber im weiteren Verlauf des Gesprächs werden den Seiten der Differenz Wertungen zugeschrieben.

Diese analytischen Schritte: (a) Extraktion von differenziellen Elementen, (b) Rekonstruktion als Kette aus Differenzen und Konnotationen, (c) Bestimmung einer leitenden Differenz und (d) Bestimmung der Markierung werden in den folgenden Interpretationen an weiteren Textstellen vollzogen. Wir haben in den bisherigen Analysen gezeigt, wie eine konzeptionelle Figur (die der Lernumgebung zugewiesenen Eigenschaften) mit einer differenziellen Figur (die Bezüge von Eigenschaften in einer kontextuellen diskursiven Formation) in einer Gesprächssequenz parallel läuft und eine komplexe Figuration ergibt. Auf diese Weise entstehen Lesarten: häufig aus mehreren miteinander in Beziehung gesetzten Figuren. Hier liegt „unter“ einer konzeptionellen Figur eine differenzielle Figur, die Figuration ist also gewissermaßen aus Schichten aufgebaut.

Diese Konstellation von Figuren legt die Basis für eine erste Lesart, die Paul im Rahmen des Gesprächs artikuliert. Wir werden erst am Ende des Abschnitts 2.3 in der Lage sein, diese Lesart als Ganze zu benennen, aber es lässt sich bereits festhalten, dass in ihr die neue Lernkultur für angestrebte Qualitäten eines reformierten Lehr-Lernverhältnisses steht, in der das lernende Individuum in offenen Aufgabenstellungen individualisierte Lernwege geht und individuell gefördert wird. Das, was die Lernumgebung leistet bzw. was sich im Unterricht mit ihr leisten lässt, ist dabei grundsätzlich positiv gewertet, auch wenn Paul seine Zustimmung zu dieser positiven Wertung noch nicht explizit benannt hat. In den folgenden Gesprächssequenzen wird diese erste Lesart zunächst stabilisiert, später wird sie Paul problematisch, und er wird sie zumindest teilweise verwerfen.

2.2 *Die Frage nach Pauls Positionierung*

Der folgende Abschnitt der Analyse führt ein zentrales analytisches Instrument ein, nämlich die Rekonstruktion diskursiver Positionierungen.¹⁶ Damit verbunden ist die methodologische Reflexion auf die Diskursarten, die Paul und der Dozent gebrauchen und die sich durch unterschiedliche Konstitutionsweisen diskursiver Wahrheit auszeichnen. Die diskursive Positionierung ist dabei ein komplexer Vorgang, der oft über mehrere Figuren hinwegläuft.

In der obigen Analyse der konzeptionellen und der differenziellen Figur wurde die These vertreten, dass Paul Eigenschaften einer Lernumgebung beschreibt. Diese Eigenschaften sind auf die diskursive Formation der „neuen Lernkulturen“ bezogen. In dieser Formation sind die beiden Seiten markiert,

¹⁶ Die theoretischen Grundkonzepte der Positionierung in Diskursen sind in dem Beitrag „Theoretische und methodologische Grundlagen einer Analyse diskursiver Praktiken“ (Wrana in diesem Band) expliziert.

eine Seite ist negativ, die andere positiv gewertet. Damit bleibt aber noch offen, ob Paul diese diskursive Ordnung nur referiert oder ob er die Zuschreibungen und Wertungen teilt, kurz, in welche Subjektposition er sich zu diesem Diskurs setzt. Dies scheint auch den Dozenten zu interessieren, der im nächsten Spielzug eine Frage in dieser Hinsicht stellt:

Dozent:

55 Und du denkst, sie leisten das wirklich?

Was geschieht mit dieser Frage? Die Frage ist ein Spielzug, der an Pauls Spielzug der Beschreibung von Eigenschaften der Lernumgebung anschließt. Das Besondere dieses Spielzugs ist, dass er die Gültigkeit dieser Äußerungen infrage stellt. Paul wird auf die Probe gestellt. Lyotards Unterscheidung von Diskursarten¹⁷ hilft, diese Infragestellung der Gültigkeit zu analysieren. Eine Diskursart stellt nach Lyotard ein Regelregime dar, nach dem die Gültigkeit von Äußerungen zu analysieren ist. Eine im Alltag verbreitete und in den Wissenschaften hegemoniale Diskursart ist die kognitive Diskursart.

Liest man Pauls Äußerung mit den Regeln der kognitiven Diskursart (Lyotard 1989: 38ff.) wäre sie als Aussage über Sachverhalte in der Welt zu betrachten. Die Äußerung würde dann unterstellen, dass es solche Lernumgebungen tatsächlich gibt und dass ihnen die genannten Eigenschaften tatsächlich zukommen. Die Wahrheit der Aussage würde sich also daran messen, ob sie eine Wirklichkeit angemessen repräsentieren, ob Lernumgebungen also wirklich so sind, wie Paul behauptet (Frege 1993: 53ff.; Searle 1971: 44ff.). Wenn man unterstellt, dass Paul und der Dozent einer kognitiven Diskursart folgen, ist die Nachfrage des Dozenten so zu interpretieren, dass er daran zweifelt, ob Lernumgebungen das wirklich leisten, was Paul behauptet.

Genau genommen fragt der Dozent aber nicht, ob Lernumgebungen das wirklich leisten, vielmehr fragt er, ob Paul denkt, ob sie dies leisten. Die einleitende Floskel „Und du denkst [...]“ wäre in der kognitiven Diskursart eigentlich überflüssig, denn in ihr bilden Aussagen Sachverhalte entweder angemessen ab oder nicht, was unabhängig vom „Denken“ eines Individuums ist. Allerdings sind die Verhältnisse in Lehr-Lernverhältnissen etwas komplizierter. Auch wenn das pädagogische Interaktionsgenre „Lernberatung“ anderen Intentionen und Regeln folgt als das Genre „Prüfung“, dann ist es doch möglich, dass die Akteure so deuten und handeln, als ob sie in einer Prüfungssituation wären, dass sie also Prüfungssituationen „zitieren“. Die Prüfung folgt ei-

17 Mit dem Begriff der Diskursart hat Lyotard den Modus der Produktion diskursiver Wahrheit ausgehend von bestimmten Regeln und Wahrheitsprozeduren bezeichnet. Lyotard postuliert, dass sich die Diskursart nicht aus isolierten Äußerungen ableiten lässt, sondern nur aus einer Folge von Äußerungen, die gemeinsam den Regeln einer Diskursart, also einer Konstitutionsweise von Wahrheit folgen. Insofern die Diskursart sich also erst über den Anschluss des nächsten Satzes realisiert, können in Gesprächen auch abrupte Wechsel der Diskursart vollzogen werden, wenn der Anschluss des nächsten Spielzugs nach anderen Regeln gebildet wird (Lyotard 1989).

ner speziellen Variante der kognitiven Diskursart, in der Prüfende nicht etwas über einen Gegenstand X wissen wollen, sondern ob Prüflinge etwas über den Gegenstand X wissen (ausführlich Wrana 2006: 223). Deutet man die Frage des Dozenten vor diesem Hintergrund, dann bekommt das „Und du denkst [...]“ weitere Deutungsmöglichkeiten. Der Zweifel an der Wahrheit und Wahrheitsfähigkeit von Pauls Aussage könnte nicht nur die direkte Frage, was die Lernumgebungen leisten können implizieren, sondern auch die Frage, ob er die Studienmaterialien im Sinne des Dozierenden „korrekt“ gelesen und rezipiert hat. In einer Prüfungssituation lässt sich nämlich fragen, ob der Lernende die zu lernende Aussage korrekt wiedergibt. Aber die Frage könnte auch den Zweifel an Pauls „pädagogischem Denken“ markieren: Bekennt er sich mit seiner Aussage zu den erwarteten pädagogischen Überzeugungen und Werthaltungen? Die Gültigkeit der Aussage, dass die Lernumgebungen „dies“ leisten, könnte durch die Frage auf ganz verschiedenen Ebenen in Zweifel gezogen worden sein.

Entscheidend ist nun nicht, wie die Frage vom Dozenten „gemeint war“, sondern wie Paul daran anschließt. In welcher Diskursart und in welcher Variante wird Paul die Sequenz weiterführen? Jede Äußerung ist in ihren Anschlüssen prinzipiell offen, sie kann im nächsten Spielzug immer unterschiedlich fortgesetzt werden, allerdings kann das Gegenüber in einem weiteren Spielzug eine bestimmte Diskursart und damit Weiterführung wiederum einfordern. Paul kann also die Frage des Dozenten auf mindestens diese beiden Weisen verstehen: einmal als Zweifel an den tatsächlichen Eigenschaften von Lernumgebungen, aber ebenso als Zweifel an Pauls Wissen und Denken über diese Eigenschaften. Wie spielt er weiter? Paul antwortet:

Paul:

59 Sie leisten das, (--) für mich.

Er formuliert die beiden Satzteile, die von einer kurzen Pause unterbrochen werden. Der erste Teil der Äußerung bleibt in der kognitiven Diskursart („Sie leisten das“), der zweite, etwas verzögert geäußerte Teil wechselt aber in eine andere Diskursart („für mich“). Wir werden sie hier die subjektivitätsbezogene Diskursart nennen, weil nicht die objektive Übereinstimmung mit einer Welt das Gültigkeitskriterium ist, sondern der subjektive Horizont von Überzeugungen, Erfahrungen und Gefühlen, über den keine wahren, aber wahrhaftige Aussagen möglich sind.¹⁸ Wenn Paul die Lernumgebungen so denkt, wenn er an

18 Eine subjektivitätsbezogene Diskursart beschreibt Lyotard nicht. Seine Theorie der Diskursarten hat aber auch nicht den Anspruch, ein vollständiges oder abgeschlossenes Tableau von Diskursarten zu entwerfen. Die subjektivitätsbezogene Diskursart, wie wir sie hier als Typus vorschlagen, hat Ähnlichkeiten mit dem dritten Typ von Geltungsansprüchen, die Jürgen Habermas in der Theorie kommunikativen Handelns beschreibt: die subjektive Wahrhaftigkeit, in der Geltung dann vorliegt, wenn Äußerungen in Übereinstimmung mit der empfundenen Subjektivität geäußert werden (Habermas 1981: 149). Dabei ist keine rationale Prüfung dieser „empfundenen Subjektivität“ notwendig, weil die Wahrheitsprozedur, die der Aussage Gültig-

diese Eigenschaft von Lernumgebungen subjektiv glaubt, dann ist seine Aussage in der subjektivitätsbezogenen Diskursart angemessen. Die Frage ist also: Ist Paul von Lernumgebungen dieser Art überzeugt, weil er es selbst erfahren hat, glaubhaft davon berichtet wurde oder es seinen Werthaltungen entspricht? So interpretiert, würde der Dozent Paul dazu auffordern, die in der kognitiven Diskursart vorgebrachten Aussagen an der eigenen Erfahrung zu messen und folglich in die subjektivitätsbezogene Diskursart wechseln. In dieser gelten Aussagen dann als wahr, wenn sie der eigenen Überzeugung entsprechen und „wirklich“ so gedacht werden. Die Gültigkeit einer in der subjektivitätsbezogenen Diskursart artikulierten Aussage kann nur das sprechende Subjekt selbst validieren. Die je anderen können aber dem sprechenden Subjekt Glauben schenken und ihm dann „Authentizität“ zuschreiben oder eben absprechen. Die Wahrheitsbedingungen von in der subjektivitätsbezogenen Diskursart geäußerten Aussagen entziehen sich dem Kognitiven, aber sie ist die direkte Form, um Überzeugungen (beliefs) zu äußern. Die Frage nach den Diskursarten zielt also auf die Wahrheitsbedingungen, vor deren Hintergrund die Äußerungen der beiden ablaufen.

So nah beieinander oder gar ineinander beide Diskursarten hier auch artikuliert werden, sie treten doch in einen Widerstreit. Differente Diskursarten sind inkommensurabel, d.h. sie sind nicht ineinander übersetzbar. Die Geltungsansprüche der kognitiven Diskursart lassen sich in der narrativen nicht verhandeln und umgekehrt – diese Problematik bezeichnet Lyotard als Widerstreit.¹⁹ Insofern Paul die Leistung von Lernumgebungen auf seine Subjektivität zurückführt, kann der Dozent dies im Rahmen der kognitiven Diskursart nur noch infrage stellen, wenn er Pauls Wechsel in die subjektivitätsbezogene Diskursart als unzulässig erklärt. Er könnte etwa sagen: „Es ist hier nicht relevant, wie du das persönlich empfindest, mich interessiert, ob diese Leistung der neuen Lernkulturen nur behauptet wird, oder ob das wirklich stimmt.“ Der Dozent sagt aber nichts Derartiges, offenbar akzeptiert er den Wechsel der Diskursart. In gewisser Hinsicht hat er sie selbst vorbereitet, denn das „Und du denkst [...]“ könnte nicht nur im Sinne einer Prüfungsfrage gedeutet werden (im Sinne von „Glaubst du wirklich, dass das wahr ist?“), sondern über die kognitive Diskursart hinausweisend als Frage nach den Überzeugungen (im Sinne von „Glaubst du wirklich an diese Lernumgebungen?“). Schon mit der

keit verleiht, in einem „Gefühl“ für „Authentizität“ besteht. Authentizität kann ebenso subjektiv gesetzt werden, wie sie vom Gegenüber subjektiv infrage gestellt werden kann. Nicht die Wahrheit einer Aussage, sondern die Funktionsweise der Wahrheitsprozeduren bzw. die Verifikationsmodi (Foucault 2010: 15ff.) werden in unseren Studien zum empirischen Gegenstand.

- 19 Der Clou des Widerstreitkonzepts von Lyotard im Unterschied zu Habermas Konzept des herrschaftsfreien Diskurses besteht darin, dass es vom Standpunkt des Beobachters gerade keine übergreifende Diskursart gibt, keinen gemeinsamen Gerichtshof, vor dem die Geltungsansprüche vermittelt werden könnten, weil jede Verhandlung der Geltungsansprüche einer Diskursart im Modus einer anderen dieser nicht gerecht wird. Die Beobachter/in kartografiert die Kämpfe. Gerechtigkeit ist nach Lyotard einerseits das Offen-Halten des Widerstreits und andererseits, der minoritären Diskursart eine Stimme zu verleihen.

Frage des Dozenten ist folglich eine mögliche Subjektivität in die Situation hineingetreten, an die Paul dann anschließen kann.

Es geht in dem Gespräch als nicht nur in einer vorgängig definierten Diskursart um „etwas“, sondern zugleich darum, in welcher Diskursart, also nach welchen Regeln „die Dinge“ in diesem Gespräch überhaupt zu verhandeln sind. Die beiden Akteure erkunden, welches Spiel gespielt wird, welches Spiel der je andere spielt. Durch solche Effekte wird der Gesprächstext, den die beiden gemeinsam entwerfen, mehrdeutig, es treten verschiedene mögliche Lesarten nebeneinander, weil Äußerungen auf verschiedene Weise weitergeführt werden können. Auch treten Diskursarten in der empirischen Realität nie rein auf, sie sind immer eingelassen in lokale Praktiken, und als solche bereits transformiert, mit anderen Regeln verknüpft etc. Die Diskursarten dienen hier als heuristisches Raster, um zu beobachten, welche Möglichkeitsräume Äußerungen öffnen, und wie diese Räume im Fortgang der Sequenz weiter prozessiert werden. Die grundlegende Mehrdeutigkeit des Gesprächs, die für jeden Spielzug mehrere Lesarten und Anschlüsse zulässt, führt zu dem Phänomen, dass sich im Laufe des Gesprächs einerseits eine bestimmte Lesart der Dinge stabilisieren und bestärken kann, dass sich aber andererseits ganz plötzlich andere Deutungen ausbreiten können, das Gespräch einen anderen Verlauf nimmt. Sie kann dazu führen, dass die Lesart sich unter der Hand umkehrt, sich variiert oder den Sprechenden gar als ihr eigenes Gegenteil erscheint.

Die Frage des Dozenten hat das Potenzial zu testen, ob Paul eine generelle Sichtweise teilt, die die diskursive Formation der neuen Lernkulturen eröffnet, und wie Paul sich in dieser diskursiven Formation verortet. Die kognitive Diskursart schließt die Subjektivität aus, weil Aussagen in ihr als wahr oder falsch gelten, unabhängig davon, welche Positionen die Subjekte einnehmen. Sie neutralisiert daher Positionierungsbewegungen.²⁰ Die Frage des Dozenten löst diese subjektlose Geltungsbasis der Aussage auf, wenn er fragt, wie Paul über die Leistung der Lernumgebungen denkt. Die Frage wird zur Aufforderung, eine Position zu beziehen, denn wenn der Professionalisierungsprozess von Lehrenden darauf zielt, Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft in Lehr-Lern-Situationen auszubilden, dann erfordert er von den Studierenden nicht einfach nur, über ein professionelles Wissen zu verfügen, sondern auch eine Position zu diesem Wissen einzunehmen, sodass es handlungsleitend werden kann.

Und Paul antwortet, indem er sagt, dass die Lernumgebungen dies „für ihn“ leisten: „Sie leisten das (--) für mich.“ Wer ist aber nun dieser „mich“, den Paul postuliert. Die naheliegende Antwort, dass es sich doch um „Paul“ handle, ist ebenso unzureichend wie irreführend. Mit dem reflexiven Personalpronomen „mich“ bezeichnet Paul ohne Zweifel sich selbst, aber damit ist noch

20 Allerdings ist damit eine diskursive Strategie verbunden, mit der sich hinter der scheinbaren Positionierungsneutralität eine umso machtvollere Durchsetzung von Wahrheitsansprüchen und Positionierungen realisiert.

nichts gewonnen. Die Frage ist, in welcher Position und damit auch, in welcher Hinsicht leisten die Lernumgebungen etwas für „Paul“, und wer ist Paul in Bezug auf diese Leistungen? Die Relation von „Paul“ und der Aussage über die Lernumgebung lässt sich auf drei verschiedene Weisen deuten:

1. „So verstehe ich die Sachlage“: Die Leistung ist dann ein zu lernender Sachverhalt und nutzt Paul, insofern er das richtige Verständnis aufweist, also insofern er sich als Student-ICH setzt.
2. „LUs leisten dies in der Weise, wie ich selbst gelernt haben wollte“: Die Leistung nutzt den Schüler/innen und Paul, insofern er sich als Schüler-ICH setzt.
3. „LUs leisten dies in den Unterrichtsformen, die ich machen werde/will“: Die Leistung ist mit dem eigenen imaginären professionellen Handeln verknüpft und nutzt Paul insofern er sich als Lehrer-ICH setzt.

Während die erste Positionierung noch im Rahmen der kognitiven Diskursart steht und bestenfalls die Autorität der Lehrenden und ihren Anspruch, die richtige Antwort zu repräsentieren, hinterfragt, treten die beiden anderen aus der kognitiven Diskursart heraus. In der zweiten und dritten Positionierung tritt das ICH je in eine Narration ein. Während das ICH in der zweiten Positionierung auf der Schüler/innen/seite des Lehr-Lern-Verhältnisses gesetzt ist und die Leistung aus dieser Position proklamiert wird, ist es in der dritten Positionierung auf der Lehrer/innen/seite gesetzt. Die subjektivitätsbezogene Diskursart geht bezüglich der Positionierungsmöglichkeiten 2 und 3 in eine narrative Diskursart über, in der die Subjektivität von einer Geschichte geprägt wird, in die das Subjekt verstrickt ist. Die Gesprächssequenz enthält zu diesem Zeitpunkt noch alle drei Möglichkeiten und ist in hohem Masse anschlussfähig. Welches der drei ICH wird in der Folge stabilisiert? Das Schüler-ICH, der Schüler, der Paul war, und als den er sich identifizieren kann. Oder das Lehrer-ICH, der Lehrer, der Paul werden will, und als den er sich im Praktikum zum ersten Mal erfahren hat? An dieser Stelle wird diese Problematik nur eröffnet.

In diesem Abschnitt wurde gezeigt, wie eine Äußerung zunächst als relativ einfach strukturiert erscheinen kann: eine Aussage über die Wirklichkeit, deren Gültigkeit und Angemessenheit rational überprüft werden kann. Eine Rückfrage des Dozierenden und eine Antwort, die noch mehr Deutungsräume öffnet, hat aber die möglichen Lesarten vervielfältigt. Die drei Positionierungsmöglichkeiten helfen als analytisches Raster, diese Lesarten zu sortieren, die Potenzialität dieser Situation zu kartografieren. Indem sich ein Raum von Lesarten öffnete, hat sich der Prozess der Monosemierung und Bedeutungsstabilisierung, der kurz zuvor in der konzeptionellen und differenziellen Figur am Werk war, in gewisser Hinsicht umgekehrt, das Sprechen wird vieldeutig und polysem. Wir werden uns im Folgenden anschauen, wie dieser Raum verändert, begrenzt oder noch mehr geöffnet wird. Die diskursiven Figuren und die Positionierungsbewegungen sind dabei Momente eines beständigen Spiels der Mono- und Polysemierung von Bedeutungen.

2.3 Didaktisch-instrumentelles Handeln als Narration des „Profis“

Im nun folgenden Abschnitt soll gezeigt werden, wie Paul in eine narrative Diskursart wechselt und damit die dritte Positionierung, „ich als Lehrer“, monosemiert. Auf eine Aufforderung des Dozenten hin, zu erklären, wie „man“ das mache, beginnt er eine Geschichte zu erzählen, wie er als „zukünftiger Lehrer“ in einer Lernumgebung arbeiten würde. Er beginnt ebenfalls mit dem Pronomen „man“, wechselt dann aber ins „ich“.

Dozent:

60 Wie macht man denn das, hast du eine Vorstellung davon?

Paul:

63 Es geht, ich hab mir das so überlegt, dass ich, ähm, [...] dass

64 man eine Aufgabe stellt, die ein gewisses Grundniveau hat,

65 wo auch der schwächste Schüler etwas damit anfangen kann.

66 Aber ich auch diese Aufgaben umwandeln kann und nach

67 oben eigentlich keine, keine Grenze setze. Wie es hier auch,

68 ähm, eben heißt, dass man mit größeren Zahlen arbeiten

69 kann.

Diese Sequenz lässt sich als Narration analysieren. Die Geschichte ist fiktiv, ad hoc erfunden, um eine Antwort auf eine Frage zu liefern. Allerdings macht dies gerade deutlich, inwiefern die narrative Diskursart eine bestimmte diskursive Praxisform ist, die sich von anderen Praxisformen unterscheidet. Sie ist eine bestimmte Weise, die Dinge zur Sprache zu bringen. In der Narration erscheinen explizit eine Reihe von Akteuren: (1) „Paul“, der die Geschichte erzählt, (2) das Ich, das in der Geschichte handelt, indem es eine Lehr-Lern-Situation gestaltet, (3) „der schwächste Schüler“ (Z. 65), der in der fiktiven Anwendungsszene der Lernumgebung auftritt. Auf die narrative Semiotik Greimas zurückgreifend lassen sich diese Akteure auf eine Struktur von Positionen und Funktionen beziehen, die sie einnehmen.²¹ Diese Strukturpositionen bezeichnet Greimas als Aktanten, sie können von individuellen Akteuren („Paul“, „der schwächste Schüler“) eingenommen werden, aber auch von Gruppen und Institutionen („die Schule“, „die Lehrerschaft“) oder von Konzepten (die neue Lernkultur, die Moderne) oder Artefakten (dem Mobiliar, einem Lehrmittel). Im Akt des Erzählens werden diese Aktanten konstituiert und arrangiert, sie werden vom Erzähler auf eine Bühne gestellt, ihnen wird Handlungsmacht und eine je spezifische Rolle in der Narration zugeschrieben. Greimas hat eine Rei-

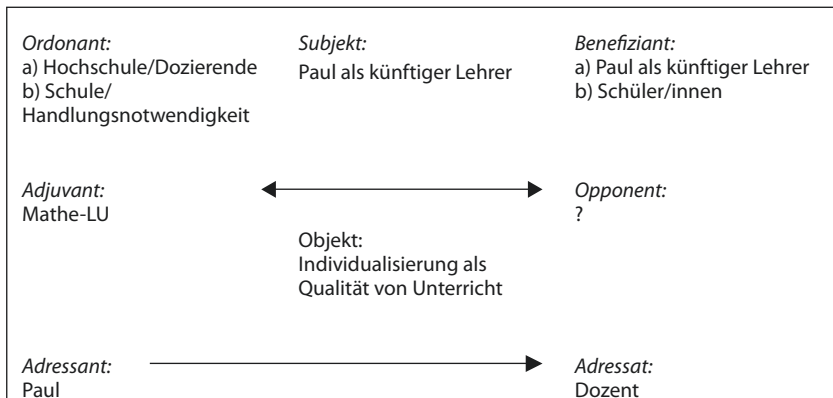
21 Für die Analyse der narrativen Figuren beziehen wir uns auf das Aktantenschema von Algirdas Julien Greimas, das bei Viehöver (2003a, 2003b) und Langer/Wrana (2005) für die Analyse diskursiver Narrationen fruchtbar gemacht worden ist. Im Unterschied zur textuellen Perspektive Greimas geht die Analyse dabei jedoch von der diskursiven Praxis aus, die im Akt des Emplotment begründet liegt, der die Aktanten in eine Konstellation bringt und damit die „Bühne“ für die Narration arrangiert. Narrationen in diesem Sinn sind nur ein Aspekt des Erzählens als Praxis. Sie sind nicht mit dem Modus narrativen Sprechens im Sinne der qualitativen Biografieforschung zu verwechseln (vgl. Wrana 2008b).

he von Aktantenpositionen beschrieben, die in Narrationen immer wieder auftauchen und in aktanziellen Achsen aufeinander bezogen sind. Die Aktantenstruktur lässt sich als offenes heuristisches Instrument gebrauchen, um die Handlungskonfiguration von Narrationen wie der von Paul erzählten zu rekonstruieren. (1) Zunächst verfügen Narrationen über die Position des Handlungsträgers, das narrative Subjekt. In der hier erzählten Geschichte erscheint als narratives Subjekt eine lehrende Person, als die sich Paul, der Erzähler der Geschichte, selbst setzt. (2) Dann gibt es in Narrationen eine Position, auf die die Narration hin gerichtet ist, etwas das die Handlung als Wunsch oder Begehren antreibt, weil es zu erreichen ist: das narrative Objekt. Hier sollen bestimmte Qualitäten der Lernumgebung erreicht werden, nämlich solche, die sogar „dem schwächsten Schüler“ die Bearbeitung von Aufgabenstellungen ermöglichen. Subjekt und Objekt bilden die erste aktanzielle Achse. (3) Quer dazu liegt eine aktanzielle Achse, die einen Adjuvanten (Helfer), der die Erreichung des Handlungsziels unterstützt, einem Opponenten (Widersacher), der die Erreichung behindert, gegenüber stellt. In dieser Handlungssituation gibt es die Aktantenposition eines „Helfers“, eines narrativen Adjuvanten, die von der Mathematik-Lernumgebung eingenommen wird, weil sie die Realisierung der Qualitäten ermöglicht. Im Rückblick ist die Äußerung Pauls, dass die Mathematik-Lernumgebung dies für ihn leiste („Sie leistet das (--) für mich.“, 59) eine Anerkennung ihrer Adjuvantenposition. Literarisch gesprochen: „Wenn ich einmal Lehrer sein werde, dann habe ich eine Lernumgebung in meinem Gepäck, die mir hilft, meine Aufgabe zu erfüllen.“ Ein Opponent scheint in dieser Narration nicht vorzukommen. (4) Schließlich bilden Narrationen eine Legitimationsebene aus, in der das narrative Objekt von einem Ordonanten (Auftraggeber) zu einem Benefizianten (Nutznießer) kommuniziert wird. Es gibt in der vorliegenden Geschichte zwei implizite narrative Ordonanten. Einmal die Ausbildungssituation, mit der eine bestimmte Erwartung an Paul verbunden ist, materialisiert durch den Dozenten und die Selbstlernarchitektur, in der Paul lernt. Der zweite Ordonant ist die Handlungsnotwendigkeit der Schule, materialisiert in der Praktikumssituation, die Paul imaginiert. Die Narration hat auch einen doppelten Benefizianten, also eine Aktantenposition, der zugeschrieben wird, Nutznießer der Geschichte zu sein. Der künftige Lehrer Paul ist Nutznießer der Lernumgebung, insofern sie ihm die Möglichkeit bietet, niveaudifferenzierten Unterricht zu machen (49ff.). Die Schüler/innen sind Nutznießer, insofern sie von dem Lernangebot Gebrauch machen können und „[...] jeder Schüler kann [...] sein Eigenes daraus entwickeln, [...] egal welches Niveau er hat, [...] kann er etwa daraus ziehen.“ (51ff.) Besonders hervorgehoben und markiert wird dabei „der schwächste Schüler“ – auch dieser soll mit dem variierbaren Angebot zum Nutznießer werden. (5) Schließlich eine letzte Achse, in der von einem Adressanten zu einem Adressaten die Geschichte selbst kommuniziert wird (Greimas 1971: 162ff.). Der Adressant ist in diesem Fall Paul, der die Geschichte erzählt und der Dozent, der die Geschichte hört. Allerdings sind Adressat und Adressant nicht Erzähler oder Rezipien-

ten als Personen, sondern deren Konstruktionen im Akt des Erzählens. Adressat ist also nicht der leibhaftige Dozent, sondern die Instanz, die Pauls Narration und damit auch ihn selbst als legitimen Erzähler einer Geschichte von zukünftigem Lehrhandeln anerkennen kann und soll.

Mit der Analyse der Konstellation von Aktanten lassen sich narrative Figuren formalisieren. Grafisch lässt sich diese erste narrative Figur folgendermaßen darstellen.

Erste Professionsnarration: didaktisch-instrumentelle professionelle Positionierung



Ma2 Fig63N

Paul tritt somit als Subjekt in die Narration ein und setzt sich als handelnder Lehrer. Als Subjekt der Narration vermag Paul mithilfe der Lernumgebung vielen unterschiedlichen Ansprüchen zu genügen, er vermag Lernangebote für alle Bedürfnisse zu generieren, vermag das zu erringende Objekt, eine für alle förderliche Lernsituation, zu erreichen und dabei auch besonders den schwächeren Lernern gerecht zu werden. Die Lernumgebung nimmt in dieser Geschichte eine besondere Stellung ein, weil sie Paul als didaktische Technologie hilft, seine Aufgabe zu bewältigen. Diese Positionierung als Lehrer/in ist somit spezifiziert als eine didaktisch-instrumentelle professionelle Positionierung. Wie man sieht, war das Erzählen dieser Geschichte zum Teil vom Dozenten provoziert, aber Paul ist in der Lage, eine solche Position zu beziehen. Er bezieht sie auch und präsentiert sich als jemand, der in der Lage ist, Probleme des Lehrens und Lernens und im Speziellen Probleme von (Un-)Gleichheit und (Un-)Gerechtigkeit zu lösen. Die Studienmaterialien im Fach Mathematikdidaktik bieten diese Lesart als didaktische Technologie durchaus an.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird sich zeigen, dass diese Narration keineswegs die einzige Geschichte ist, die Paul erzählt. Zumindest werden die folgenden Narrationen bedeutsame Verschiebungen enthalten, mit denen sowohl das narrative Objekt als auch der Benefiziant/Nutznieß der Besetzung

ändern. In der ersten, hier erzählten Variante, handelt es sich um eine „glückliche Geschichte“, in der das narrative Subjekt dank des Adjuvanten Lernumgebung seiner Aufgabe als Lehrer nachkommen und gut individualisieren kann.

Die erste Lesart. Nun lässt sich die erste von Paul in dem Gespräch artikuliert Lesart bestimmen. Sie ist aus mehreren Figuren zusammengesetzt: Sie wird von der konzeptionellen und differenziellen Figur ebenso konstituiert wie von der narrativen Figur und bildet folglich eine komplexe Figuration. Den Horizont der Lesart bildet die neue Lernkultur. Ihr Werthorizont wird geteilt insofern sich Paul, auch wenn er die Eigenschaften der Lernumgebung zunächst scheinbar wertfrei darstellt, auf der Seite der Individualisierung gegen die Durchsetzung von Normalität positioniert. Die Lernumgebung als Teil einer neuen Lernkultur wird schließlich als pädagogisch-didaktische Technologie begriffen, die in der Lage ist, lernenden Individuen in offenen Aufgabenstellungen individualisierte Lernwege gehen zu lassen und diese individuell zu fördern. Als Lehrer subjektiviert sich Paul in dieser didaktischen Technologie narrativ als Profi, der die Herausforderungen des Lehrens und Lernens zu bewältigen vermag. Die genannten Figuren, diskursive Formationen und Positionierungen sind in der Lesart miteinander konstellierte und bilden so die spezifische Konstruktion des Lehr-Lern-Verhältnisses, mit der Paul in das Gespräch einsteigt.

Im folgenden Verlauf des Gesprächs wird sich aber zeigen, dass diese Lesart, die Paul vorträgt, mit ihm als Subjekt und Individuum nicht fest verbunden ist. Sie ist nicht aus tief verankerten Eigenschaften der Person oder unveränderlichen persönlichen Deutungsmustern abgeleitet. Es wird sich zeigen, dass die Lesart brüchig wird und für Paul ihre Glaubwürdigkeit verliert. Die Lesarten sind demnach nicht als habitualisierte Muster zu verstehen, sie können vielmehr als Stimmen verstanden werden, die die Sprechenden zu tönen fähig sind, und als Orte, die sie artikulierend einnehmen können. Die Studieninhalte der Hochschule bieten mögliche Lesarten an, die als disziplinäre Lesarten einen normativen Horizont für das Eintreten in das Wissensfeld „Lehren und Lernen“ bilden und präformieren damit mögliche Orte, die die Studierenden einnehmen können. Zum Gegenstand der Lesarten werden dabei nicht einfach die Studientexte der Selbstlernarchitektur, diese sind neben dem Praktikum und anderen Erfahrungen nur eine von mehreren Ausgangspunkten und Quellen, die in das Bilden von Lesarten eingehen. Zum eigentlichen Gegenstand der Lesarten wird vielmehr das Lehr-Lern-Verhältnis. Die Entwicklung von Lesarten des Lehr-Lern-Verhältnisses ist ein wesentlicher Prozess in der Professionalisierung von Lehrenden. Diesen Prozess beobachten die vorliegenden Analysen.

2.4 Individualisierung von einem Grundniveau nach oben unbegrenzt offen

Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird die zugrunde liegende Konstruktion der ersten Lesart Pauls widersprüchlich und problematisch. Wir werden nun darstellen, wie sich dieses Brüchig-Werden vollzieht. Es wird zu zeigen sein, aus welchen Gründen und auf welche Weise die erste Stabilisierung wieder zerbricht und die Positionierung des Lehrer-ICHs als didaktischer Profi einer Positionierung des Schüler-ICHs bzw. einer Identifikation mit „dem Schüler“ als unverfügbarem Individuum Raum gibt.

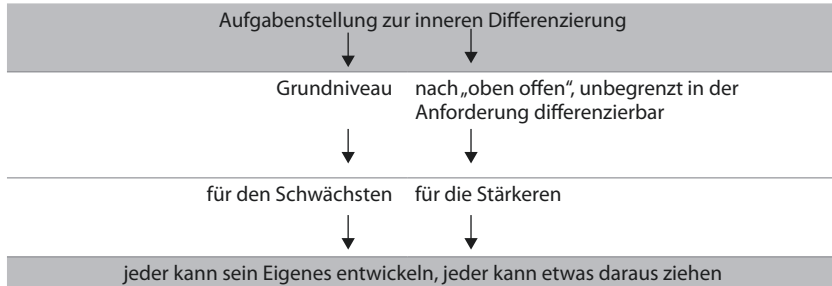
Betrachten wir zunächst noch einmal die Sequenz, anhand derer wir die erste narrative Figur formalisiert hatten. Sie enthält zugleich eine weitere konzeptionelle Figur und eine Differenzkette.

- 62 Paul:
63 Es geht, ich hab' mir das so überlegt, dass ich, ähm, [...] dass
64 man eine Aufgabe stellt, die ein gewisses Grundniveau hat,
65 wo auch der schwächste Schüler etwas damit anfangen kann.
66 Aber ich auch diese Aufgaben umwandeln kann und nach
67 oben eigentlich keine, keine Grenze setze. Wie es hier auch,
68 ähm, eben heißt, dass man mit größeren Zahlen arbeiten
69 kann.

In der Zuschreibung von Eigenschaften zur Lernumgebung in der Eingangssequenz hatte Paul durch die Formulierung „kann sein Eigenes daraus entwickeln“ (51f.) jedem/r Schüler/in eine gewisse Autonomie zugesprochen, die eigene Subjektivität selbst zu setzen und gerade dabei etwas für sich zu gewinnen. Die Niveaudifferenzierung des Lernprozesses ist damit in die Hand der Schüler/innen gegeben und diesen wird zugeschrieben, ihre Entscheidungen frei und kompetent anhand der eigenen Fähigkeiten zu treffen. Paul führt dies nun weiter, indem er imaginiert, in der Lernumgebung eine Aufgabe zu stellen, die auf einem Grundniveau bearbeitet werden kann, das „dem schwächsten Schüler“ zugewiesen wird (64/65), die aber zugleich offen und wandelbar ist und komplexere Lernhandlungen erlaubt (66/67). Während „der schwächste Schüler“ von der einfachsten Anforderung ausgehen und in ihren eigenen Grenzen arbeiten kann, sind andere Schüler/innen in der Wahl von Schwierigkeitsgraden unbegrenzt. Die Lernumgebung erscheint so als eine didaktische Lösung für Individualisierung durch innere Differenzierung. Im didaktischen Diskurs wird solchen Lösungen zugeschrieben, dass die Leistungsniveauewahl durch die Schüler selbst erfolgt, in dieser Gesprächssequenz fällt der Begriff „Leistung“ allerdings nicht – noch nicht.

Somit ergibt sich eine weitere konzeptionelle Figur (Ma2 Fig62K), die noch vollständig zu Pauls bereits analysierter erster Lesart gehört.

Konzeptionelle Figur: Logik der Aufgabenstellung



Ma2 Fig62K

Dass „dem schwächsten Schüler“ die stärkeren Schüler opponiert sind, hat Paul noch nicht explizit benannt. Es ist der Dozent, der im Fortschreiten des Gesprächs quasi zusammenfassend antwortet und dabei den Term „stärkere Schüler“ (88) expliziert. Er bezieht diese Unterscheidung auch als Erster auf den Leistungsbegriff (89). Er schreibt diese Erkenntnisse allerdings Paul zu und lobt ihn, wenn er anfügt: „wie du genau gesagt hast“ (87):

Dozent:

- 86 So war die Aufgabe. Und
- 87 die erhebt jetzt den Anspruch, wie du genau gesagt hast,
- 88 Schwächeren einen Zugang zu ermöglichen und Stärkeren
- 89 höhere Leistungsstufen. Erkennst du das darin? Oder
- 90 weshalb ist diese Aufgabe in der Art geeignet?

Der Dozent und Paul spielen nun ein Beispiel niedriger und höherer Anforderungsniveaus durch, indem sie sich gegenseitig ergänzen, wobei das niedrigere Niveau mit „das ist relativ einfach“ (94/95) und „auch die Differenz ist einfach“ (97) und das höhere Niveau in seiner größeren Anforderung mit „dann sieht’s schon wieder anders aus“ (100f.) sowie mit „wird’s unübersichtlich“ (105) konnotiert werden.

Paul:

- 92 Ich erkenne das schon mit. Wenn ich jetzt z. B. mit der Zahl
- [Gekürzt: Beschreibung verschieden schwieriger Lösungsvarianten der Aufgabe]
- 99 Wenn ich jetzt die Zahl 480
- 100 und gehe 17 nach oben und 17 nach unten, ja, dann sieht’s
- 101 schon wieder anders aus.

Dozent:

- 103 Wird’s unübersichtlich.

Paul:

- 105 Dann wird’s unübersichtlich. Und inwieweit
- 109 (--) man diese Schwierigkeitsstufe wählt, das liegt im
- 110 Ermessen vom, vom Schüler. Und der leistungsfä-, das finde

- 111 ich, ist ein schreckliches Wort, leistungsfähigere Schüler,
 112 ähm, oder, der, der, der eine höhere Schwierigkeitsstufe sucht,
 113 der, ähm, der ist nach oben eigentlich offen und nicht
 114 eingeschränkt.

Den Bearbeitungsweisen und Lösungsvarianten der „stärkeren Schüler“ wird die Eigenschaft zugeschrieben, dass sie „unübersichtlich“ (101ff.) sein können. Die stärkeren Schüler werden potenziell zur Herausforderung für die Lehrenden. Die Verantwortung für das Bearbeitungsniveau der Aufgabe wird zwar von den Lehrenden weg dem/der Schüler/in übergeben, die Lehrenden müssen aber mithalten können. Genau so sind auch die Studienmaterialien angelegt, die Paul bearbeitet hatte. Sie stellen nämlich ein/e Lehrer/in vor, der/die versucht, den Lösungsweg eines/r Schüler/in nachzuvollziehen und zeigen, wie unerwartet schwer verständlich und doch mathematisch zutreffend das Vorgehen dieses/r Schüler/in sein kann. In den Studienmaterialien wird herausfordernd und bewundernd kommentiert: „Da muss man erst mal drauf kommen.“ Der Dozent bringt hier die Sichtweise der Studienmaterialien im Beratungsgespräch zur Geltung und deutet an, dass bestimmte professionelle Kompetenzen notwendig sind, um die Entwicklung des mathematischen Denkens von Schülern und Schülerinnen angemessen begleiten zu können. Paul wiederum scheint in dem mathematikdidaktischen Lernarrangement prinzipiell eine Lösung für die Aufgaben und Handlungsprobleme zu sehen und stabilisiert damit seine erste Lesart. Er formuliert zwischen „man“ und „ich“ Handlungsweisen, in die er als Lehrer eintritt. Eine Lernumgebung herzustellen, wie sie in den Studienmaterialien modellhaft vorgegeben wird, ist die professionelle Handlungskompetenz, die von Paul offenbar positiv aufgegriffen wird.

In der gesamten Gesprächssequenz ab Zeile 63, in der Paul auf die Frage des Dozenten, wie man „das denn mache“ (Zeile 63), mit einer Narration antwortete, werden die Lernmöglichkeiten in der Mathematik-Lernumgebung in eine differenzielle Ordnung gebracht. Es werden zwei Seiten unterschieden, mit denen ein „Grundniveau“ und „höhere Niveaus“ gegenübergestellt und mit einer ganzen Reihe von Zuschreibungen versehen werden. Dass diese beiden Seiten gebildet werden und dass darin bestimmte Begrifflichkeiten gebraucht werden, lässt sich auch auf die Darstellung der Mathematik-Lernumgebung in den Studienmaterialien zurückführen. Sie heißt dort „Von Rechenschwachen bis zu Hochbegabten“. Beachtlich ist allerdings eine bestimmte Dynamik der Markierung, die in dieser Differenz spielt. Pauls bisherige Lesart war ja, dass „jeder“ etwas „daraus ziehen“ und erfolgreich lernen könne. Daraus folgt, dass beide Seiten der Differenz gleichwertig sind. Im weiteren Verlauf der Artikulationen scheinen die Seiten der differenziellen Struktur für Paul aber unter der Hand doch ungleichwertig zu werden. „Der schwächste Schüler“ wurde mit „leistungsunfähig“ in Verbindung gebracht und wird so zunehmend negativ konnotiert. Welche Dynamik diese Lesartenentwicklung auszeichnet, soll nun analysiert werden.

Differenzen in der konzeptionellen Figur zur Mathematik-Lernumgebung

„leistungsfähige Schüler“ vs. „leistungsunfähige Schüler“		
1	{höhere Niveaus}	„Grundniveau“ (64)
2	{für stärkere Schüler}	für den „schwächsten Schüler“ (65)
3	dynamisch, variabel	fest, statisch
4	hoch („nach oben“) (67ff.)	niedrig
5	Niveau wird hergestellt von „Ich“ (Lehrer oder übertragen Schüler) (66)	Niveau wird hergestellt von der Aufgabe
6	„keine Grenze“ (67) „nach oben offen“ (113) „nicht eingeschränkt“ (113)	{Begrenzung} {Geschlossenheit} {Einschränkung}
7	Wahl des Schwierigkeitsgrades liegt im Ermessen des Schülers (113)	Wahl des Schwierigkeitsgrades ist gegeben
	individuell	individuell ► normal/normiert
	+/- ► +	+/- ► -
		Subjektpositionierung

Markierung: ist zunächst gleichwertig, die rechte Seite wird aber zunehmend negativ markiert.

Subjektpositionierung: erfolgt dann aber gerade umgekehrt auf der rechten, negativen Seite, beim „schwächsten Schüler“, um die Markierung auszugleichen.

Ma2 Fig62D

Wie ereignet sich diese Verschiebung? Dem Grundniveau werden die Adjektive „niedrig“ und „schwach“ zugeordnet, dem höheren Niveau „höher“ bzw. „hoch“ und „stark“. Es fällt im kulturellen Kontext einer Leistungsgesellschaft schwer, sich dieser Markierung der Differenz und der positiveren Wertung eines höheren Niveaus zu entziehen. Auch Paul fällt dies in den folgenden Gesprächssequenzen offenbar immer schwerer. Spätestens wenn in Zeile 113 die Zuschreibung „keine Grenzen“ (67) mit „nach oben eigentlich offen“ und „nicht eingeschränkt“ aktualisiert und monosemiert wird, wird deren implizite Gegenseite mit „Begrenzung“, „Geschlossenheit“ und „Einschränkung“ – im allgemeinen Sprachgebrauch sämtlich negativ konnotiert – zu einem latenten Thema. Zudem ist das Grundniveau ein statisch gegebenes Niveau, dem auf der Gegenseite ein dynamisch immer wieder neu hergestelltes höheres Niveau gegenübersteht. Denn „der schwächste Schüler“ ist im Superlativ formuliert und fixiert damit das untere Ende einer Skala, während der „stärkere Schüler“ im Komparativ formuliert ist: alle anderen „Schüler“ sind stärker als der Schwächste – „nach oben“ eben offen. Es wird postuliert, ob man eine höhere Schwierigkeitsstufe wählt, liege im Ermessen „des Schülers“ (113). Aber weil das Grundniveau der Aufgabe vorausgesetzt ist, gibt es für „den Schwächsten“ nichts zu wählen, weil ihm die Möglichkeit fehlt, eine andere Wahl zu treffen. Entscheidung, Verantwortung und Agency bezüglich der Wahl ihres Schwierigkeitsniveaus kommt nur den „stärkeren Schülern“ zu.

Die differenzielle Struktur und ihre Markierung und wertende Gerichtetheit scheint „dem schwächsten Schüler“ Autonomie zu versagen. Auf der rechten Seite in der Figur Fig62D finden sich nun Eigenschaften, die sonst der „alten Lernkultur“ zugeschrieben werden und treten nun in den Bereich der „neuen Lernkultur“ wieder ein und werden dort „dem schwächsten Schüler“ zugeschrieben. Hatte die „neue Lernkultur“ zunächst allen Schüler/innen Selbsttransparenz und Autonomie zugeschrieben, und unterstellt, dass sie ihr Niveau kennen, entsprechend wählen und „das Eigene“ finden können, so wird nun deutlich, dass dies nur für die Stärkeren gilt. Das „Eigene“ erscheint nun bei den Schwächsten als Beschränktheit (51–53).

Mit dieser Markierung, dieser Ungleichheit der beiden Seiten der Differenz zeichnet sich ein Bruch in der Lesart des Lehr-Lernverhältnisses ab. Die semantischen Konstruktionen verschieben sich, insofern die wesentlichen Zuschreibungen der ersten konzeptionellen Figur an die Lernumgebung problematisch werden: Die für alle postulierte „autonome Individualität“ scheint nur für die Stärkeren zu gelten und das „Eigene“ erweist sich für die Schwächsten als Beschränkung. Damit wird die ganze Konstellation von Figuren brüchig, in denen eine neue Lernkultur konstruiert ist, denn womöglich befriedigt sie die moralischen Ansprüche gar nicht, die sie postuliert. Die Wertungsrichtung der differenziellen Figur (Fig48D), in der das mathematikdidaktische Objekt „Lernumgebung“ als Teil einer neuen Lernkultur positiv konnotiert ist, verliert ihre Eindeutigkeit und damit wird die Legitimation einer „neuen Lernkultur“ schal.

Mit diesem Einbruch einer nicht gewünschten Logik in das Denken der neuen Lernkulturen, beginnt auch die Positionierung sich zu verändern. Die eindeutige Positionierung auf der Seite der Profession – das Handeln im Sinne des Diskurses zur neuen Lernkultur und im Sinne der mathematikdidaktischen Lernumgebung – wurde nachhaltig irritiert. Damit ist die erste Lesart professionellen Handelns, nämlich die didaktisch-instrumentelle Erfüllung der Herausforderung der Heterogenität qua Individualisierung zu leisten, problematisch geworden. Die ganze Angelegenheit beginnt ambivalent zu werden, pädagogisches Handeln lässt sich womöglich nicht bruchlos als didaktisch-instrumentelle Erreichung von ethischen Zielen denken. Die Herausforderung im Verstehensprozess für Paul ist nun, eine neue stimmige und glaubwürdige Lesart zu finden

2.5 *Leistungsfähig, das schreckliche Wort*

Der Bruch mit seiner bisherigen Lesart artikuliert sich, wenn Paul vom „leistungsfähigen Schüler“ mit reflexiven Kommentaren, mit Stottern und Stocken spricht. Er unterbricht und ruft aus: „das find' ich, ist ein schreckliches Wort.“ (110–111) Die negative Markierung der Differenz auf der rechten Seite, die Abwertung der „Schwächsten“, die implizit von Anfang an angelegt war, ist

nun explizit geworden. Aber Paul akzeptiert diese Wertungsrichtung offenbar nicht, im Gegenteil. Als ob er der Überhand nehmenden, unerwünschten Wertung Paroli bieten wollte, wertet er die Differenz um, indem er die bisher positiv gewertete Seite der „stärkeren Schüler“ mit dem Prädikat „leistungsfähig“ verknüpft und dann stark negativ abwertet, indem er „leistungsfähig“ mit „schrecklich“ konnotiert (111).

Paul:

110 Und der leistungsfä-, das find

111 ich, ist ein schreckliches Wort, leistungsfähigere Schüler,

112 ähm, oder, der, der, der eine höhere Schwierigkeitsstufe sucht,

113 der, ähm, der ist nach oben eigentlich offen und nicht

114 eingeschränkt.

Dozent:

116 Wieso stört dich das Wort leistungsfähig?

Der Dozent akzeptiert offenbar die thematische Verschiebung, die damit einhergeht und fragt, wieso das Wort „leistungsfähig“ Paul störe. Dieser Spielzug führt im weiteren Verlauf des Gesprächs zu einer thematischen Verschiebung, von der mathematikdidaktischen Lernumgebung zur Leistungsmessung in der Schule. Zunächst entwickelt sich eine neue diskursive Figur (Fig114KMD), indem Paul dem Wort „leistungsfähig“ eine Reihe von Prädikaten zuschreibt.

Paul:

118 Das ist so, das klingt so militärisch und schrecklich

119 irgendwie.

Dozent:

121 Ja, also Leistung ist ein Wort, das ein gewisses Umfeld hat.

Paul:

123 Also, man spricht von Motoren, von Leistungsfähigkeit und

124 so, das hat für mich etwas Unpersönliches. Wobei das man

125 auch, ja schlussendlich werden die, die Schüler nach wie vor

126 halt irgendwie in unserer Gesellschaft nach Leistung

127 gemessen. Oder sehr viele Menschen, wird halt nach dem

128 gemessen.

Dem Begriff der Leistung werden fünf Prädikate zugeschrieben, womit sich eine Konnotationsreihe ergibt, die allerdings nur eine Seite hat und der (vor-)erst) noch keine differenziellen Terme gegenüberstehen. Diese Prädikate liegen nicht auf derselben Ebene. Das erste Prädikat „schrecklich“ markiert den gesamten Komplex negativ und als nicht wünschbar, wobei „schrecklich“ eine relativ starke Markierung darstellt. Die Prädikate 1 bis 4 begründen diese Wertung, sie sollen erklären, wieso das Wort „Leistung“ stört resp. „schrecklich“ ist. Es handelt sich bei diesen Zuschreibungen um metaphorische Figuren. Ihre semantische Operation ist eine der Verschiebung: Eigenschaften eines Herkunftsbereiches werden auf einen Zielbereich übertragen (vgl. Ryter Krebs 2008).

Metaphorische Figur zum Wort „leistungsfähig“

	leistungsfähig
1	schrecklich (118)
2	militärisch (118)
3	mechanisch-motorenähnlich (123)
4	unpersönlich (124)
5	Niveau wird gesellschaftliche Praxis der Vermessung (127)
	–

Ma2 Fig114M

Die Übertragung wird durch die raumzeitliche Nähe der konnotierten Terme in Gang gesetzt. Es ist, als ob das eine Wort das andere mit seinem Bedeutungsraum infiziert. Indem also im Äußerungsakt dem Wort „Leistung“ das „Militärische“ zuordnet wird, übertragen sich die Eigenschaften des „Militärischen“ auf die „Leistung“. Wodurch sich das Militärische auszeichnet, wird dabei nicht geäußert. Paul und der Dozent unterstellen, dass sie hier schon dasselbe assoziieren werden, sie postulieren einen gemeinsamen diskursiven Kontext. Die nicht artikulierten Konnotationen spielen in einem Raum der Stabilisierung des Verstehens, in dem sich zahlreiche Diskursivitäten schneiden, der als Interdiskurs bezeichnet wird (Conein u.a. 1981; Link 2006).

Für die Analyse der genannten Metaphern ist nun bemerkenswert, dass Paul keine zufälligen Prädikate bemüht. Sie gehören alle zum Repertoire des pädagogischen Bildungsdiskurses und zum Konnotationshorizont der diskursiven Formation um „neue Lernkulturen“. Die Metapher des Militärischen verweist auf die Logik des Befehls, der Autorität und der Uniformierung, die der autonomen Individualität, der Selbstbestimmung und der Vorstellung von eigenbestimmten Lernwegen entgegengesetzt erscheinen. Mit der Metapher der Maschine ist die Gegenüberstellung von Lebendigem und Organischem zu Totem und Unbelebtem verknüpft. Der „Mensch“ ist als Maschine seiner Menschlichkeit enteignet, die Schule bzw. Lernumwelt als Maschine macht den Menschen zu einem funktionierenden Teil einer Maschine. Selbstbestimmung und Würde hängen damit am Konstrukt eines lebendigen, organischen Lernens. Einem solchen Lernen wird schließlich zugeschrieben, „unpersönlich“ zu sein, insofern die anonyme Masse der Vielen der Individualität der einzelnen Person gegenübergestellt wird. Diese Metaphern ziehen sich von der Pädagogik des 18. Jahrhunderts über die Reformpädagogik und die geisteswissenschaftlichen Erziehungstheorien bis zum aktuellen Diskurs über neue Lernkulturen.²² Pauls Bezug auf Metaphern aus dem pädagogischen Diskurs, um die negative Wertung des Begriffs Leistung zu begründen und zugleich diese Negativität zu bestärken, zeigt erneut, dass seine Äußerungen die diskursive

²² Abhandlungen und Darstellungen des Gebrauchs dieser Metaphorik in pädagogischen Argumentationen finden sich bei Herzog (2002), Guski (2007) und Jyter Krebs (2008).

Formation der neuen Lernkulturen als Kontext und Horizont iterieren. In den Äußerungsakten (126ff.) wird nun ein Bereich markiert, in dem dieses „Schreckliche“, „Militärische“ und „Maschinenähnliche“ gilt. Es ist die Praxis, in der Menschen „gemessen werden“, eine Praxis, die sich „irgendwie in der Gesellschaft“ findet, und der sich „viele“ Menschen unterwerfen müssen. Diese Form eines Lern-Leistungsverhältnisses – oder Arbeits-Leistungsverhältnisses – wird der Praxis der Gesellschaft zugesprochen.

Die stark negative Wertung evoziert eine positive, wünschenswerte Seite der Differenz als unausgesprochenes Anderes. Diese andere Seite wird weder in ihren Eigenschaften noch in dem referenzierten Praxisfeld artikuliert. Durch die Ergänzung der impliziten Entgegensetzungen auf der Basis der pädagogischen Metaphoriken (organisch versus mechanisch, ganz versus fragmentiert usw.) und durch die Rekonstruktion einer differenziellen Figur lassen sich einige Eigenschaften des implizit evozierten Gegensatzes erschließen.

Differenzielle Figur zum metaphorischen Komplex „Mechanisch-Militärisch“

? versus leistungsfähig	
1	Wort „leistungsfähig“ (110) „leistungsfähigere“ (111)
2	„schrecklich“ (110)
3	„militärisch“ (118) {frei} {selbstbestimmt}
4	„Motoren“ (123) {organisch} {dynamisch selbst gewählt}
5	„unpersönlich“ (134) {Einzelne, eigensinnige Individuen} {individuelle Wertschätzung}
6	„messbar“ {unerfassbar} {irgendwie ganz anders}
7	„irgendwie in unserer Gesellschaft“ (126) [in einer neuen Praxis der Schule]
8	„sehr viele Menschen“ (127) {einige wenige Menschen, besondere Räume}
+ -	
Subjektpositionierung	
individuell normal/normiert	

Markierung: Das Messen nach Leistung, das Wort „leistungsfähigere (Schüler)“, ist das Schreckliche. Eine negative Markierung erfolgt somit rechts.

Subjektpositionierung: Pauls Positionierung erfolgt links auf der Seite „individuell“.

Ma2 Fig114MD

Auf der impliziten linken Seite der differenziellen Figur (Fig114D) zeichnet sich somit ein lebendiges, an der Individualität der Lernenden orientiertes und

nicht in Leistungsnormen messendes Lehr-Lernverhältnis ab. Die Figur hat eine starke negative Markierung auf der rechten Seite und die Subjektposition auf der kaum artikulierten linken Seite. War die Subjektposition zu Anfang noch bei der didaktisch-instrumentellen Position, so steht sie jetzt auf der Seite des Lebendigen, Persönlichen, nicht in Leistungsnormen messbaren Lehr-Lernverhältnisses. Der negativen Seite wird zugeschrieben, in „der Gesellschaft“ zu gelten, aber wer die positive Seite repräsentiert, wer das Andere der Gesellschaft bildet, bleibt im Dunkeln. Dort wird eine Position, ein Ort vorbereitet, den Paul später im Gespräch beziehen wird. Zunächst bildet dieser Ort noch eine Leerstelle, ein Begehren²³, das noch nicht erfüllt ist. Kann dieser Ort als ein pädagogischer Ort erscheinen? Kann er als eine professionelle Position reartikuliert werden?

Dozent:

- 130 Ja. Und äh, also das ist eine normale Reaktion,
134 oder? Aber ich denke, im Zusammenhang jetzt mit
135 Individualisierung müssen wir uns das vielleicht mal
136 überlegen, warum uns das stört. [...]

Der Dozent reagiert auf Pauls Positionierung, indem er die Irritation Pauls als „normale Reaktion“ bezeichnet und das „Stören des Leistungsbegriffs“ als etwas Gemeinsames rahmt, das „uns“ (136) betrifft. Das Pronomen „uns“ wird hier als deiktischer Indikator²⁴ gebraucht, weil es auf ein Objekt verweist, es allerdings nicht eindeutig bezeichnet. Auf wen zeigt dieses „Uns“ bzw. „Wir“? Nur auf Paul und den Dozenten? Sind darüber hinaus Lehrende, Studierende oder gar alle Menschen überhaupt eingeschlossen, die gemeinsam haben, dass sie dies „stört“? Wird Paul diesem „Wir“ in der Folge beipflichtet und gemeinsam mit dem Dozenten dessen nun folgenden Äußerungen unterschreiben? Das Wörtchen „wir“ zeigt über den Satz hinaus auf einen situativen Horizont, der nicht abschließend definierbar ist. Es fordert die Leser/innen dieser Äußerung (Paul ebenso wie die Analysierenden) dazu auf, die Referenz anzufüllen

-
- 23 Den Begriff des Begehrens verwenden wir hier, um die Motivation der Positionierungsbewegungen zu beschreiben. Das Begehren ist keine Eigenschaft des Subjekts oder der Subjektivität, es ist kein Wunsch und kein Wollen, sondern eine Bewegung, die man ergreifen kann, und die sich dann subjektiv als Wunsch artikuliert. Wo kommt das Begehren her? Gute Frage. Wir benutzen den Begriff zunächst, um die Bewegungen zu beschreiben, die das Begehren vollzieht, ohne ein wollendes Subjekt zu postulieren, das womöglich in seinem Wollen noch gespalten ist.
- 24 Die deiktischen Marker entfalten im Text eine Zeigestruktur mit einer personellen, objektbezogenen räumlichen und zeitlichen Dimension, die die möglichen Deutungen des Textes vordstrukturiert und zugleich eröffnet. Deiktische Marker wie „uns“ oder „wir“ eröffnen eine personelle Deixis. Das „Wir“ oder „Uns“ kann vom Adressaten je nach Kontextverständnis mit unterschiedlichen Akteuren gefüllt werden. Auch kann der Adressat sich als Teil dieses „Uns“ oder „Wir“ begreifen oder nicht. Auch kann der Adressant mit dem „Uns“ oder „Wir“ den Adressaten aufrufen, sich als Teil eines kollektiven Akteurs zu verstehen (Langer/Wrana 2005: 7; Angermüller 2007: 140).

und zu verstehen, auf wen sich das „Wir“ bezieht. Das „Wir“ fordert von Paul eine Positionierung. Er ist dazu aufgefordert, zum Co-Lokutor zu werden, indem er sich als Teil der deiktischen Referenz „wir“ begreift – es besteht aber auch die Möglichkeit, gerade dies nicht zu tun.

Mit dem Spielzug bringt der Dozent das „Stören“ der Leistungsorientierung auf eine kollektive und diskursive Ebene. Er bestätigt, dass es sich nicht nur um Pauls subjektive Emotion, sondern um eine geteilte oder zumindest prinzipiell sozial teilbare diskursive Positionierung handelt. Er postuliert, ein System von Metaphoriken mit Paul zu teilen. Zum ersten Mal deutet sich in diesem Spielzug eine Anrufung an, in der ein uneindeutiges vergemeinschaftendes „Uns“ oder „Wir“ erscheint. Der Dozent konstituiert offenbar sich, Paul und mögliche weitere Personen als eine Gruppe, die eine Position im Diskurs über Leistung in der Schule teilen.

Die zweite Lesart. Paul musste im Rahmen seiner Konkretisierung von Wirkungen der Lernumgebung zur Kenntnis nehmen, dass Schüler/innen individualisiert werden, indem sie nach ihrer Leistungsfähigkeit selektiert werden. In die „neue Lernkultur“ sind somit Eigenschaften eingebrochen, die er eigentlich einer „alten Lernkultur“ zuschreiben würde. Mit starker Emphase setzt er diesem „störenden Element“ erneut die Metaphorik einer neuen Lernkultur entgegen. In der zweiten Lesart rückt Leistung auf die Seite des Normalen/Normierten und wird negativ konnotiert. Paul positioniert sich demgegenüber auf die Seite der Individualität und der Bewahrung der Unverfügbarkeit der Individualität von Schüler/innen. Sowohl die Mathematik-Lernumgebung als auch das professionelle Handeln werden bezüglich dieser Positionierung ambivalent. Innerhalb des Differenzials individuell versus normal/normiert bleibt seine Positionierung gleich, er hat seine Option für die Seite des Individuellen und gegen das Normale/Normierte sogar verstärkt, aber während er diese Positionierung zuvor im Rahmen seines professionellen Handelns realisiert sah, bricht nun eine Ambivalenz professionellen Handelns auf, die zunächst noch keiner befriedigenden Lösung zugeführt werden kann.

2.6 Leistung im Widerspruch

In den nun folgenden Gesprächssequenzen diskutieren Paul und der Dozent das Problem und den Begriff der Leistung. Der Dozent beginnt mit einem Impuls, die Frage auf das Beispiel der Lernumgebung zu beziehen.

Dozent:

136 Die, das Projekt heißt ja

137 „Lernumgebung von Rechenschwache bis Hochbegabte“.

Paul:

139 Ich meine, wenn ich von Leistungsfähigkeit spreche, dann

140 setze ich bereits einen Maßstab. Also es gibt eine Leistung,

141 die erbring-, die erbracht werden sollte.

Dozent:

143 Also Leistung ist schon etwas Hohes.

Paul:

145 Für mich jetzt? Ja. Du, ähm (---), ja, jeder, jedes Können

146 oder jede, jede Leistung, ist, gerade, wenn es um

147 individualisierenden Unterricht geht, oder jetzt gerade bei

148 diesem Projekt, ist ja sehr unterschiedlich, aber messe ich, wo

149 messe ich dann die Leistung? Das ist, allgemein die Frage

150 der Bewertung, ist etwas, was mich eigentlich jetzt immer in

151 diesem Semester begleitet hat.

Zunächst unterbricht Paul den Dozenten, nimmt den Impuls auf, den Leistungsbegriff didaktisch zu diskutieren und schreibt ihm eine Reihe von Eigenschaften zu. Das Sprechen von Leistungsfähigkeit impliziere, so seine erste These (139) einen Maßstab, an dem das zu Erbringende eingeschätzt wird, also einen normierten Horizont. Die Zwischenfrage des Dozenten, ob für ihn denn Leistung „etwas Hohes“ (143) sei, bejaht Paul, stockt kurz, und setzt dann den „individualisierenden Unterricht“ mit „sehr unterschiedlicher“ (148) Leistung in Beziehung. Darin scheint ein Problem zu stecken, denn an der Gegenüberstellung von „gemessener Leistung“ und „sehr unterschiedlicher Leistung“ entfacht sich die Frage, wie denn die Letztere wiederum gemessen werden könne (148/149). Paul wendet dieses Problem dann reflexi, indem er die Frage als persönliche Entwicklungsaufgabe formuliert, die ihn „das ganze Semester begleite“ (151).

Differenzen im Vergleich zweier Leistungsbegriffe

individuell-einzigartige Leistung vs. vergleichend-gemessenen Leistung		
1	„ist ja sehr unterschiedlich“ = {individuelle Qualität} (148)	Maßstab ist gesetzt (140) Leistung ist „etwas Hohes“ (143)
2	{jedes Können} = vom Schüler gebotenes (145)	soll „erbracht werden“ = von der Gesellschaft/Schule/Paul („ich“) erwartetes (141)
3	„individualisierender Unterricht“ (147) „dieses Projekt“ = Lernumgebung (148)	{gewöhnlicher Schulunterricht}
4	{individuell aus sich heraus wertig}	{von einem Norm-Horizont her gewertet}
+/-		+/-
Subjektpositionierung individuell		Subjektpositionierung normal/normiert

Markierung: Die beiden Seiten sind nicht markiert, beide sind gleich bedeutsam, aber unvereinbar.

Subjektpositionierung: Sie ist auf beiden Seiten zumindest möglich, wird nicht eindeutig vollzogen.

Ma2 Fig136D, Variante 1

Somit zeichnen sich erste Elemente einer weiteren differenziellen Figur ab, hier zunächst die von Paul artikulierten Differenzen und Konnotationen zwischen einer individuell-einzigartigen Leistung und einer vergleichend-gemessenen Leistung.

Die differenzielle Figur lässt sich wiederum, wie die bisherigen Differenzen auch, auf das Differenzial „individuell versus normal/normiert“ zurückführen. Sie gehört in ihrer Grundkonstruktion zu den bisherigen Figuren und Lesarten, aber die Subjektpositionierung ist gewissermaßen „aufgehoben“. Es wird deutlich, dass Paul zwar die Anforderung, Leistung an gesellschaftlichen Normen zu „messen“, ablehnt, sich zugleich aber verpflichtet fühlt, die individuelle Leistung dann doch auf die eine oder andere Weise zu bewerten. Die Leistung muss offenbar gemessen werden, aber so, dass dieses Messen nicht der Forderung des „individualisierenden Unterrichts“ widerspricht.

Paul formuliert damit eine pädagogische Antinomie seiner antizipierten Berufstätigkeit: Die Notwendigkeit, die Leistungsanforderungen innerhalb einer Schulpraxis, die auf Klassenzielerreichung ausgerichtet ist, zu individualisieren. Einerseits distanziert er sich von der gesellschaftlich geforderten Leistungsmessung, andererseits sieht er sich auch in der Rolle des Lehrers, der die Leistungen zu messen hat. Mit diesem Vermittlungsversuch positioniert sich Paul sowohl auf der Seite der Individualität als auf der Seite der Normalität, am liebsten vielleicht dazwischen, wenn dieses „zwischen“ als beziehbarer diskursiver Ort denn nur artikulierbar wäre. Zwar gebraucht Paul eine ganze Reihe diskursiver Figuren, die ihm ein Feld von Gegenständen und Bedeutungen ordnen, aber diese bilden ihm keine schlüssige Lesart und keine eindeutige Positionierungsmöglichkeit. Dieser „Mangel einer Lesart“ setzt eine Suche in Gang, die semantischen Konstruktionen weiter zu modifizieren, sodass eine akzeptable Lesart möglich wird.²⁵

Der Dozent als Lernberater hätte die Möglichkeit, das Fehlen einer akzeptablen Lesart und die Widersprüche, die zu diesem Problem führen, in den folgenden Sequenzen reflexiv werden zu lassen, aber er wählt einen anderen Weg und entfaltet seine eigene „Lösung“ für die postulierte Antinomie. Er steigt mit folgendem Spielzug ein:

Dozent:

153 Ja, oder, ich mein, wenn wir's rein mal sprachlich anschauen,

157 dann wäre vielleicht das Gegenteil ein leistungsunfähiges Kind.

Paul:

159 Ja, schrecklich. (lacht auf)

25 Wann eine Lesart akzeptabel ist, entscheiden nicht die Analysierenden, sondern die Akteure auf die eine oder andere Weise. Diese Entscheidung folgt zumeist weniger einer rationalen kriterialen Begutachtung als einem Moment der Evidenz, in dem eine Lesart aufscheint und eine Überzeugungskraft entfaltet. Dieser „Aha-Moment“, den die Gestaltpsychologie als Moment der Figurschließung beschrieben hat, bleibt vermutlich rätselhaft. Unser analytisches Vorgehen kann immerhin beschreiben, wie die Akteure handeln, wenn sie eine Lesart akzeptieren.

Der Dozent stellt dem leistungsfähigen Kind das leistungsunfähige gegenüber. Es handelt sich um eine oppositionelle Differenz, in der beide Terme gegensätzliche und unvermittelte Einheiten bilden. „Ja, schrecklich“ ist die Reaktion. Mit dem starken Topos des „leistungsunfähigen Kindes“ ist nochmals der metaphorische Kontext und seine Moral, das Individuelle wertzuschätzen, aktualisiert und damit eine Anrufung etabliert worden. Paul ist angerufen, diese diskursive Ordnung als gemeinsamen Horizont zu akzeptieren. Indem Paul mit „Ja, schrecklich“ reagiert, akzeptiert er die diskursive Ordnung, die er ursprünglich selbst eingebracht hatte, erneut. Sein Vermittlungsversuch ist zumindest in diesem Moment rückgängig gemacht, und Paul positioniert sich – ebenso wie der Dozent – auf der linken Seite bei „individuell einzigartiger Leistung“ als das Wünschenswerte.

In den folgenden Zeilen artikuliert der Dozent mehrfach die deiktischen Marker „was *uns* stört“ und „*unsere* Sicht der Dinge“ und beschwört damit die diskursive Gemeinschaft von Paul, dem Dozenten und möglichen Dritten:

Dozent:

- 161 Ja, das ist das, was uns wahrscheinlich stört. Dass wir, bei
- 162 unserer Sicht der Dinge ja eigentlich jede Tätigkeit des
- 163 Kindes, jetzt eben hier auf jedem Niveau schon als Leistung
- 164 bezeichnen. Und das ist vielleicht das Neue oder unter
- 165 Individualisierung.

Er eröffnet die Perspektive einer neuen Praxis, in der „jede Tätigkeit des Kindes [...] auf jedem Niveau“ (163) als Leistung bezeichnet wird. Dieser Leistungsbegriff sei „neu“ (164) und gehöre zu den didaktischen Formen der „Individualisierung“, womit die Leistungsbegriffe der Differenz alter und neuer Lernkultur zugeordnet werden. Er führt nun systematisch ein anderes Verständnis des Leistungsbegriffs ein und expliziert damit eine Lesart, die das Begehren Pauls nach einem Ort der Vermittlung erfüllen könnte. Man könne Leistung – so der Dozent – anstatt sie an einen Maßstab zu koppeln, auch als Ausdruck für eine dem einzelnen Kind und seiner Individualität angemessene Tätigkeit begreifen.

Die dritte Lesart. Die differenzielle Figur 136D ist in der zweiten Variante vom Dozenten ergänzt und damit transformiert worden. Expliziert wurde, dass jede Tätigkeit auf jedem Niveau eine Leistung sei, womit die Problematik, die Paul eröffnet hat, erst einmal wegdefiniert ist. Die beiden Seiten wurden erneut mit der alten und der neuen Lernkultur identifiziert und damit eindeutig markiert. Somit wurde die Subjektpositionierung, die Paul zunächst in der Schwebeließ, wieder eindeutig auf die Seite der individuell-einzigartigen Leistung verschiebbar. Diese Konstruktion ist im Wesentlichen eine Lesart des Dozenten. Er hat sie ausgehend von Pauls Lesarten und seiner Fragestellung konstruiert, auch Paul hat weitere Elemente hinzugefügt und bisweilen Zustimmung signalisiert.

Differenzen im Vergleich zweiter Leistungsbegriffe

individuell-einzigartige Leistung vs. vergleichend-messbare Leistung		
1	„ist ja sehr unterschiedlich“ = {individuelle Qualität} (Paul 148)	Maßstab ist gesetzt (Paul 140) Leistung ist „etwas Hohes“ (143)
2	{jedes Können} = vom Schüler gebotenes (Paul 145)	soll „erbracht werden“ = von der Gesellschaft/Schule/Paul („ich“) erwartetes (Paul 141)
3	„individualisierender Unterricht“ (Paul 147) „dieses Projekt“ = Lernumgebung (Paul 148) „neu“ = neue Lernkultur (Dozent 164f)	{gewöhnlicher Schulunterricht} {alte Lernkultur}
4	{individuell aus sich heraus wertig}	{von einem Norm-Horizont her gewertetes}
5	„jede Tätigkeit auf jedem Niveau ist eine Leistung“ (Dozent 162)	{nur das hohe Niveau ist eine Leistung}
6	„unsere Sicht der Dinge“ (Dozent 162)	{die Sicht „der anderen“}
+		
–		
Subjektpositionierung		
individuell		normal/normiert

Markierung: Die Differenz ist markiert, ihre rechte Seite wird abgewertet.

Subjektpositionierung: Die des Dozenten ist auf der Seite der individuell-einzigartigen Leistung, die von Paul ist unklar, schwankt vielleicht noch.

Ma2 Fig136D, Variante 2

Die dritte Lesart ist zumindest eine Kandidatin für eine neue Stabilisierung der Lesarten Pauls. Aber zunächst ist sie ein Lesarten-Angebot des Dozierenden. Ob Paul diese Lesart teilt oder teilen wird, ist noch nicht ausgemacht.

2.7 Macht und Ohnmacht der Wörter

In den vorigen Äußerungen von Paul und dem Dozenten kündigte sich latent ein neues Thema an: Die Differenz von Wörtern, Konzepten und Gegenständen wird reflexi. Wie soll man das „nennen“? Soll man Wörter wie „Leistung“ überhaupt gebrauchen? Und was ändert sich an der Praxis des Lehrens, wenn man ein bestimmtes Wort gebraucht oder nicht? Erneut wird hier das Diskursive als Sprachgebrauch reflexi, nun rückt seine mögliche Performanz in den Blick.

Paul:

166 Ich meine, man kann es schon als Leistung bezeichnen,

167 aber man darf diese Leistung vielleicht weniger werten.

Die Äußerung Pauls nimmt eine Relativierung vor, man solle „es“ zwar als Leistung bezeichnen, aber diese „weniger werten“. Aber die Äußerung ist knapp, es wird nicht weiter expliziert, was genau unter „weniger werten“ verstanden werden soll. Mindestens folgende Interpretationen sind möglich: (1) Man könnte jedes Lernen als eine Leistung betrachten, aber schwächere Leistungen „weniger“, also „schlechter“ werten. (2) Man könnte das „weniger werten“ als einen Spielraum durch eine Unschärfe des Messens ansehen, also weniger genau, weniger stark, weniger scharf messen. (3) Man könnte die unterschiedlich ausgeprägten Leistungen zwar messen, diesen Messungen aber weniger Bedeutung geben, sie also „weniger werten“. In allen drei Fällen würde aber in einer bestimmten Hinsicht dieselbe Operation vorgenommen: Es würde ein Handeln etabliert, das man zwar als „Leistungsmessung“ benennt, das die „eigentliche Bedeutung“ dieser Benennung aber relativiert, indem es sie „weniger“ realisiert. Etwas „kann schon“ als Leistung bezeichnet werden, insofern damit ein anderes Handeln verbunden ist, das der „Leistung“ und ihren diskursiven Horizonten nicht die völlige Herrschaft überlässt.

Paul greift den Vorschlag des Dozenten, einen „neuen und anderen Leistungsbegriff“ positiv zu bestimmen und die Begriffe anders zu besetzen, ihnen eine andere Praxis zu unterlegen, auf. Allerdings unterscheiden sich die Konstruktionen Pauls und des Dozenten, denn mit der negativen Bestimmung „weniger werten“ behält Paul die Konzeption, dass Leistung einem Maß unterworfen ist, im Prinzip bei. Der Dozent hingegen scheint die Leistung unabhängig von einer vereinheitlichenden Norm zu definieren. Die Logik des „Bewertens“ und der normalisierenden Einschätzung lässt Paul offenbar nicht los. Er schließt an den Dozenten an, ohne seine Lesart wirklich zu teilen.

Dozent:

- 169 Ja, oder man müsste es vielleicht eben als leistungsfähiger,
- 170 wenn man überhaupt den Begriff der Leistung im
- 171 Zusammenhang mit Lernen (--) kann ja auch einfach.

Der Dozent greift die Idee eines „gemilderten“ Bewertungsurteils auf, wenn er davon spricht, dass man relativ von „leistungsfähiger“ statt absolut von „leistungsfähig“ sprechen müsse, aber vielleicht bemerkt er, dass diese Variante einige Minuten zuvor schon diskutiert und verworfen worden ist, jedenfalls spricht er den Satz sehr langsam, bricht ihn dann ab und stellt infrage, ob man den Begriff der Leistung überhaupt benutzen wolle. Der Dozent stellt das Projekt einer anderen Besetzung des Begriffs „Leistung“, das er selbst angetreten hatte und das Paul aufgegriffen hat, plötzlich wieder infrage. War der bisherige Entwurf eines anderen Leistungsbegriffs eine Sackgasse? Paul hakt nach.

Paul:

- 173 Würdest du diesen Begriff, Begriff anwenden oder wie stehst du?

Nun ist Paul derjenige, der den Dozenten auffordert, eine Lesart zu artikulieren. Er fordert von dem Dozenten, seine Position als Bekenntnis darzulegen:

„Wie stehst du?“ (173). Der Dozent entfaltet daraufhin sein Verständnis. Er greift das Besetzen und Umwerten von Begriffen auf, indem er es als im pädagogischen Bereich übliche Praxis bezeichnet.

Dozent:

176 Also, im pädagogischen Bereich ist es so, dass diese, dieser
177 Wortwandel eigentlich immer wieder stattfindet, gerade
178 immer im Bereich, wenn man unterscheiden will zwischen,
179 ich sag jetzt mal, leistungsfähig und weniger
180 leistungsfähigeren Kindern. Beispielsweise beim Begriff der
181 Kleinklasse,
184 Sonderklasse, Hilfsklasse, äh, das ändert andauernd seinen
185 Namen. Oder auch wie man überhaupt die sogenannte
186 schwächeren Schüler bezeichnet, da gibt es immer wieder
187 neue Ausdrücke, die sogenannte political correct sind. Oder
Paul:

189 Leistungsschwache, das ist auch so ein Ausdruck.

Dozent:

191 Äh, früher sagte man Hilfsklasse. Das darf man heute nicht
192 mehr sagen, das ist nicht mehr political correct, das geht nicht,
193 man darf [unverständlich] Kleinklasse oder Kinder mit besonderen
194 Bedürfnissen. Man be-, versucht immer wieder diesen
195 Worten, die nega-, ein negatives Umfeld haben
196 auszuweichen, um die Wertschätzung zu erhalten, die man
197 den Kindern entgegenbringt. Und ich glaube, das geht nur mit
198 dem Wandel. Weil die Worte laden sich immer wieder auf
199 und dann muss man sie wegwerfen und neue suchen. Gut,
200 ich denke, das ist dir klar geworden.

Das Projekt des Dozenten eines neuen Leistungsbegriffs zeichnet sich nun klarer ab: Es geht um die Erhaltung der Wertschätzung, die Kindern unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit entgegengebracht werden soll (196). Er berichtet, dass in der Bezeichnung von weniger leistungsfähigen Kindern immer neue euphemisierende Begriffe erfunden würden, um die Sache weniger „schrecklich“ wirken zu lassen, aber dies führe nur zu einer Kompromittierung der neuen Begriffe (197), offenbar, weil sich die Praxis einer selektiven Leistungsbewertung nicht verändert, wenn man andere Namen erfindet. Demgegenüber brauche es einen „Wandel“ (198). Das Begriffsbesetzungsprojekt des Dozenten setzt anders an: Man braucht keine Umwertung des Begriffs für die „Schwachen“, sondern einen neuen Leistungsbegriff und dem muss eine gewandelte Praxis der Leistungsbewertung entsprechen.

Die differenzielle Figur (Ma2 Fig136D, Variante 2) zwischen dem individualisierenden und dem normierenden Leistungsbegriff wurde in dieser Lesart des Dozenten stabilisiert. Jeder Seite kommt eine unterschiedliche Zuschreibung von Wertschätzung an die Leistenden zu: Im alten, normierenden Leistungsbegriff wird die Wertschätzung an hohe Leistung gekoppelt und leistungsunfähige Menschen trifft Geringschätzung. Bei dem neuen Begriff wird

die Wertschätzung von der Höhe der Leistung entkoppelt und jeder Leistung wird Wertschätzung entgegengebracht.

Die Subjektposition auf der Seite des individuellen Leistungsbegriffs ist beim Dozenten klar. Paul teilt sie im Prinzip auch, vielleicht aber nicht ganz. Die Äußerungen Pauls lassen die Positionierung eher in der Schwebe. Paul und der Dozent bilden ein „Wir“ als diskursive Gemeinschaft, deren Zugehörigkeit aber vom Dozierenden arrangiert worden ist (vgl. S. 107). Dessen deiktischer Marker „uns“ dürfte die Dozierenden der Hochschule, zu denen auch er gehört, umfassen. Dies kann Paul ein- oder ausschließen. Es liegt an Paul als Adressat der Äußerung, ob er sich ein- oder ausschließt. Die Selbstpositionierung von Paul hat allerdings an einer Norm zu erfolgen, die der Dozierende setzt. Denn zu „uns“ gehört, wer den individualisierenden Leistungsbegriff teilt und akzeptiert. Paul erhält keine Chance beizupflichten oder zu widersprechen, denn der Dozent schließt: „Gut, ich denke, das ist dir klar geworden.“ (200). Erst in einer späteren Sequenz des Gesprächs, in der die beiden das Thema des Leistungsbegriffs nochmals aufgreifen, wird Paul eine vierte Lesart formulieren, die sich der dritten Lesart entzieht und sie somit als Lesart des Dozenten zurücklässt.

2.8 Wertschätzung: der Einsatz des Dozenten

Gegen Ende des Gesprächs fordert Paul vom Dozenten eine abschließende Einschätzung und Rückmeldung. Der Dozent formuliert eine „Lernentwicklungsempfehlung“ (593), in der er die aus seiner Sicht wesentlichen Problemlagen benennt, auf die Paul gestoßen sei.

Dozent:

597 Die erste war, wie gehe ich damit um, dass Kinder,
598 ich sag's jetzt noch mal, als leistungsfähige oder nicht so
599 leistungsfähig sind. Wie bezeichne ich das verbal? Und wie,
600 wie gehe ich um mit der Tatsache, dass es so ist?

In den nun folgenden Äußerungen positioniert sich der Dozent erneut mit der Lesart eines „individualisierten Leistungsbegriffs“, die bereits in der Mitte des Gesprächs leitend war.

Dozent:

613 Also, man findet keine schnellen Fragen. Äh, keine schnelle
614 Antworten, sondern ich denke, das Wichtige ist, also das
615 Zentrale ist, dass wir als Lehrpersonen zu solchen
616 Kontroversen, denen, die nicht eindeutig sind, persönlich
617 Stellung beziehen müssen. Und zwar nicht nur in der
618 Überzeugung, sondern auch im Handeln. Und ich persönlich
619 würde z.B. jetzt sagen, also, ich habe ja eine lange
620 Lehrerbiografie, ich habe viele Bezeichnungen

621 kennengelernt für lernschwache Kinder, das ist ein anderer
 622 Ausdruck wieder, daran störe ich mich nicht mehr.
 623 Sondern meine Haltung im Moment ist, dass ich allen
 624 Kindern die gleiche Wertschätzung entgegenbringen möchte.
 625 Jedes Kind leistet.
 Paul:
 627 Hm-m, ja.
 Dozent:
 629 Alles, was produziert wird, ist Leistung. Ich bin mir aber
 630 auch bewusst, dass es neben dieser individuellen Sicht
 631 nachher die gesellschaftliche Schicht,
 635 äh, Sicht gibt.

Der hier formulierte Leistungsbegriff entspricht demjenigen, der in den Studienmaterialien als Leistungsbegriff der mathematikdidaktischen „Lernumgebung“ angelegt war: „Jedes Kind leistet“ (625) und „Alles, was produziert wird, ist Leistung“ (629). Der Dozent bekennt als persönliche Haltung, dass er „allen Kindern die gleiche Wertschätzung entgegenbringen möchte“ (624). Er formuliert zudem ein Professionsideal: Man könne auf Kontroversen, für die es keine eindeutigen Lösungen gebe, wie etwa die Leistungsbewertung, keine „schnellen Antworten“ (614) finden, dennoch müsse man als Lehrer/in „persönlich Stellung beziehen“ (616/617) und dabei soll sich „Überzeugung“ im „Handeln“ (618) niederschlagen.

Dieser Haltung des Dozenten wird die Autorität und Dignität einer eigenen Praxiserfahrung verliehen – „ich habe eine lange Lehrerbiografie“ (619). Er positioniert sich hier nicht als Vertreter der Hochschule und des wissenschaftlichen Wissens, sondern als Lehrer mit Berufspraxis. Dass dies einer „individuellen Sicht“ (630) entspricht, kann einerseits bedeuten, dass in ihr das Individuum in der Einzigartigkeit und Irreduzibilität eines produzierenden Kindes im Zentrum steht. Darauf deutet auch der Versprecher hin, der als Gegensatz die „gesellschaftliche Schicht“ bildet (631). Die „individuelle Sicht“ kann aber auch insofern der „gesellschaftlichen Sicht“ (635) gegenüberstehen, als sie ihre Legitimation nicht aus der Abhängigkeit von einer dem pädagogischen Handeln äußerlichen Gesellschaftlichkeit bezieht, sondern aus der individuellen Erfahrung einer Berufsbiografie als Lehrer. Mit diesen Äußerungen ist die Lesart einer professionellen Haltung verbunden, die sich „pädagogisch“ positioniert und die Differenz zu gesellschaftlichen Erwartungen aushält. Während in der Gesellschaft Anerkennung und Erfolg nach der Höhe der Leistung zugemessen wird, resultiert im Einflussbereich des wertschätzenden pädagogischen Verhältnisses Wertschätzung aus der Wahrnehmung der je individuellen, einzigartigen Hervorbringungen eines jeden Kindes: Wertschätzung erscheint damit als das Andere der Leistungsmessung.

Als Novize im Feld pädagogischen Handelns ist Paul angerufen, die Autorität der Erfahrung des Lehrers anzuerkennen und in eine Subjektivierung einzutreten, die ihn dessen normative Wissensordnung teilen lässt. Ob Paul dem Folge leistet, wird sich in seinem nächsten Spielzug zeigen.

2.9 Die narrative Gegenpositionierung: die Lehrerschaft

Paul interveniert und bringt in seinem Beitrag die begrenzte Gültigkeit dieser Haltung als widerständiges Argument ein.

Paul:

- 637 Ja. Das ist für mich so'n bisschen ein, 'tschuldigung, wenn ich
638 unterbreche [...]

Sein „'tschuldigung, wenn ich unterbreche“ (629/630) zeigt eine gewisse Ungeduld und ein forciertes Platznehmen in der Interaktion. Die nicht beendete Formulierung „Das ist für mich so'n bisschen ein“ könnte auf eine vielleicht nicht allzu positive direkte Einschätzung der Positionierung des Dozenten hinauslaufen, aber Paul setzt seine Gegenrede dann anders an.

Paul:

- 637 Ja. Das ist für mich so'n bisschen ein, 'tschuldigung, wenn ich
638 unterbreche, wir diskutieren jetzt oder wir lernen jetzt ein
639 Semester lang über dieses In-, über diese Individualisierung,
640 die ganz ganz wichtig und die wahrscheinlich von, von oder
641 von der Schule aus, oder die Schule trägt ein großes Stück
642 bei, um diese, um in diese Richtung zu gehen. Auf der
643 anderen Seite haben wir eine Gesellschaft, die absolut auf
644 Leistung orientiert ist und die es noch fordert. Und dies zu
645 verbinden, das zei-, das ist die Aufgabe von uns Lehrern.

Paul gebraucht nun ebenfalls den deiktischen Marker „wir“. Das „Wir“ trägt, indem es ein Semester lang diskutiert und lernt (639) eine neue Praxis, nämlich „diese Individualisierung“ (639), die Praktiken einer neuen Lernkultur. Individualisierung verweist auf das Schlüsselkonzept, dem in diesem Semester alle Studienmaterialien folgen. Der „Schule“ wird zugeschrieben, damit kann die Primarschule oder die Hochschule gemeint sein, in die Richtung dieser „Individualisierung“ zu gehen. Paul schließt in diesem „Wir“ sich selbst, die Mitstudierenden und Dozierenden zusammen, und bezieht sie auf das institutionelle Feld von Schule und Unterricht. Die Individualisierung sei „ganz ganz wichtig“ (640). Wenn Paul der Praxis der Individualisierung auf diese Weise einen Ort der Gültigkeit zuschreibt, so lässt der Nachdruck, mit dem dies geschieht auf das „Aber“ warten. Paul markiert denn auch die Grenzen der Individualisierung: „wir“, „ein Semester lang“ (638/639) und „von der Schule aus“ (641). Damit zeichnet sich eine andere Seite ab, auf der die Gesellschaft steht, die „absolut auf Leistung orientiert“ ist (643) und „die es noch fordert“ (644). Paul macht eine Opposition stark, in der die Individualisierung in den Gegensatz zu einem absoluten Anspruch auf Leistung tritt, wie er von der Gesellschaft gesetzt wird. Auf der Seite der Individualisierung stehen „wir im Semester“ und darin sind Paul, die Mitstudierenden und Dozierenden eingeschlossen. Auf der Seite der absoluten Leistung stehen „die in der Gesellschaft“, also die Ande-

ren. Aber diese Anderen stehen ebenso in einer Beziehung zu einem „Wir“, denn Paul sagt „auf der anderen Seite haben *wir* eine Gesellschaft“ (643).

Differenzen in der zweiten professionellen Narration

Das Studium vs. Die Gesellschaft		
1	„wir“ im „Semester“ (639) = Studierende, Dozierende, Hochschule	„wir“ haben eine „Gesellschaft“ (643)
2	neue Praxis der „Individualisierung“ (639)	„absolut auf Leistung orientiert“ (643)
3	lernt und diskutiert ein Semester lang (639)	„die es noch fordert“ (644)
+/- +/-		
Subjektpositionierung doppelt, verbindend		
individuell normal/normiert		

Markierung: Die Differenz ist gleichwertig.

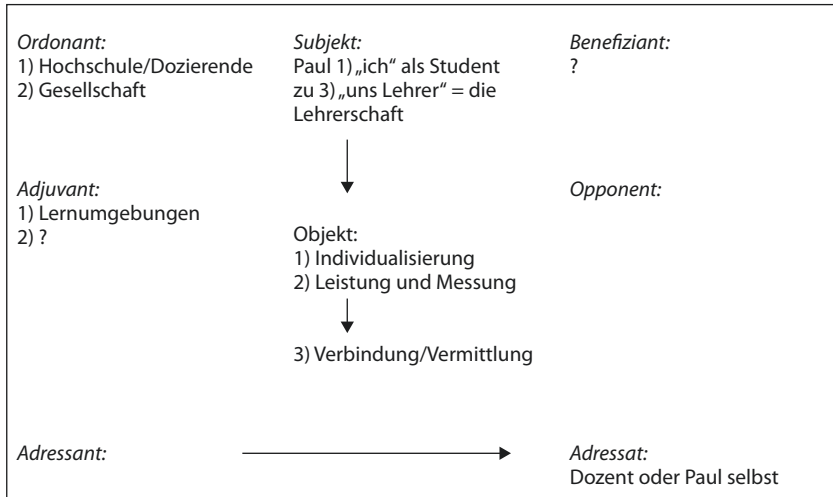
Subjektpositionierung: Die Subjektpositionierung verbindet beide Seiten.

Ma2 Fig637D

Mit diesen deiktischen Gruppierungen am Ende des Gesprächs erfolgt eine Revision der professionellen Narration. Sie entwickelt sich aus der Ineinanderschachtelung zweier Geschichten. In der Ersten folgt Paul als Student dem Auftrag der Dozierenden/der Hochschule, das Objekt „Individualisierung“ möglich zu machen. In der Zweiten folgt er dem Auftrag der Gesellschaft, das Objekt „Leistung“ zu produzieren.

Beide Objekte widerstreiten auf der logischen differenziellen Ebene, werden nun aber in eine andere Problematisierungsweise transformiert, indem sie narrativiert werden. Es handelt sich nun nicht mehr um einen widersprüchlichen Auftrag, sondern um zwei Aufträge zweier widerstreitender Ordonanten. Die Lösung, die Paul in seiner letzten Lesart präsentiert, ist die Konstruktion eines anderen Subjekts, dem kollektiven „Wir“ von „uns Lehrern“ (645), der Lehrerschaft, das sich von den beiden Auftraggebern autonomisiert und distanziert und sich ein drittes Objekt, nämlich die Verbindung der beiden Aufträge, zum Ziel macht. Paul ist damit in die Subjektposition der Lehrerschaft eingetreten, die er über eine gemeinsame Problemdefinition bestimmt, nämlich das Erreichen des neuen Objekts „dies zu verbinden“. Dadurch ist aber auch die Distanzierung von den unmittelbaren Aufforderungen der Auftraggeber verbunden. Paul unterläuft so den Anspruch des Dozenten, von der Position des erfahrenen Lehrers her zu sprechen, indem er ihn als Dozenten der Hochschule positioniert.

Zweite Professionsnarration



Ma2 Fig637N

Die vierte Lesart. Paul bildet mit dieser neuen Narration die vierte Lesart. Das narrative Subjekt vollzieht darin keine didaktisch-instrumentellen Handlungen mittels der Adjuvanten, sondern ist zwischen zwei widersprüchliche Forderungen differenter Ordonanten und ihrer narrativen Objekte aufgespannt: Individualisierung als Forderung der Hochschule auf der einen und Leistung als Forderung der Gesellschaft auf der anderen Seite. Der logische Widerspruch wird in einen narrativen übersetzt und personalisiert. Das narrative Subjekt muss sich entscheiden, hat sich zu positionieren. Paul entscheidet sich, sich dazwischen zu setzen. „Und dies zu verbinden, das ze-, das ist die Aufgabe von uns Lehrern.“ (644/645) In seiner letzten Positionierung ist Paul nicht mehr deshalb ein Lehrer, weil er über instrumentelles Wissen verfügt, sondern weil er sich zwischen den Forderungen positioniert und an einem „wir“ partizipiert, das von der Profession der Lehrerschaft konstituiert wird. Die Last der „Zwischenpositionierung“ wird dann nicht von Paul als einzelndem Individuum getragen, sondern vom kollektiven „Wir“ einer Profession. Die Hochschule und ihre Forderung gehört zu diesem neuen „Wir“ nur bedingt.

2.10 Der Verlauf der Lesarten, Differenzen und Positionierungen

Im Verlauf des Gesprächs lassen sich vier Lesarten des Lehr-Lernverhältnisses verfolgen, die nun zusammenfassend in ihrem Verlauf dargestellt werden sollen. Sie werden über eine Reihe von differenziellen Figuren und den damit ver-

Über das Gespräch hinweg iterierte differenzielle Figurationen

individuell vs. normal/normiert		
Lesart 1		Fig48D Fig63N
1	die mathematikdidaktische Lernumgebung	nicht genannte andere Lernarrangements
2	lernbar für Schüler unterschiedlicher Niveaus	{lernbar für nur ein Schüler-Niveau}
3	offene Aufgabenstellungen	{geschlossene, kleinschrittige Aufgaben}
4	Schüler können Eigenes entwickeln	{Schüler müssen sich Fremdes aneignen}
5	alle Schüler können etwas daraus ziehen	{Selektion nach Leistung findet statt}
Subjektpositionierung Paul		+ -
Auflösung von Lesart 1		Fig62D
6	dynamische höhere Niveaus für stärkere Schüler	statisches Grundniveau für schwächste Schüler (64)
7	„keine Grenze“, „nicht eingeschränkt“	{begrenzt, eingeschränkt}
individuell		individuell ► normal/normiert
+/- ► +		+/- ► -
Subjektpositionierung Paul		
Lesart 2		Fig114MD
9	{wünschenswert, autonom, individuell}	schrecklich, militärisch, mechanisch
10	{nicht erfassbar}	messbar
Subjektpositionierung Paul		+ -
Lesart 3		Fig136D
11	jedes Können ist Leistung	Leistung differenziert selektiv
12	{individuell aus sich heraus wertig}	{von einem Norm-Horizont her gewertetes}
Subjektpositionierung Dozent		+ -
Subjektpositionierung Paul unklar		
Lesart 4		Fig637D/Fig637N
13	„wir“ Hochschule	„wir“ Gesellschaft
14	neue Praxis der „Individualisierung“	„absolut auf Leistung orientiert“
+/-		+/-
Subjektpositionierung Paul: „Wir Lehrer“		
+ oder +/-		- oder +/-

Ma2 differenzielle Figuren

bundenen Markierungen und Subjektpositionierungen konstruiert, in denen sich sowohl Kontinuitäten als auch Brüche und Kippbewegungen ausmachen lassen.

In dem Gespräch wird durchgehend ein Differenzial mit den beiden gegensätzlichen Semkomplexen „individuell“ versus „normal/normiert“ entfaltet. Die Seite des „Individuellen“ wird meist positiv gewertet, manchmal wird sie neutral und somit „aufgehoben“, aber sie wird nie negativ gewertet. Die Seite des „normalen/normierten“ wird manchmal neutral gewertet, bisweilen als unumgänglich betrachtet und daher gefordert, sie wird aber nie als eindeutig positiv und wünschenswert dargestellt.

Fügt man wesentliche Zuschreibungen zu den beiden Seiten des Differenzials aneinander, dann erscheint als Abstraktion eine wiederholte Strukturierung. In der Lesart 1 (Fig48D) werden der mathematikdidaktischen Lernumgebung, mit der Paul sich beschäftigt hat, Eigenschaften zugeschrieben, die aus dem diskursiven Horizont der neuen Lernkulturen entnommen sind: Sie ermöglicht ein Lernen, das der Individualität aller Schüler/innen gerecht wird. Die Lernumgebung wird von Paul in einer narrativen Figur (Fig63N) als pädagogisch-didaktische Technologie begriffen, mit der er Lernende in offene Aufgabenstellungen und individualisierte Lernwege gehen lassen und diese individuell fördern kann. Damit positioniert sich Paul auf der Seite „individuell“, er positioniert sich in dieser didaktischen Technologie narrativ als zukünftiger Lehrer, als Profi, der die Herausforderungen des Lehrens und Lernens zu bewältigen vermag.

Im Rahmen der Explikation von Lernprozessen in der Lernumgebung scheinen die beiden Seiten von Figur Fig62D zunächst beide zur gewünschten Seite „individuell“ zu gehören. Dann zeigt sich aber deren selektiver Charakter, eine Eigenschaft, die zuvor der alten Lernkultur zugeschrieben und abgelehnt worden war. Für „den schwächsten Schüler“ – so die Konstruktion – erscheint das „Eigene“ als Beschränktheit, individuelle Autonomie kommt nur den stärkeren zu. Die erste Lesart wird damit brüchig und verliert ihre Glaubwürdigkeit. Während damit die didaktisch-instrumentelle Positionierung als Lehrer/in verloren geht, eröffnet sich noch keine neue beziehbare Position. Implizit positioniert sich Paul aber gerade auf der negativ gewerteten Seite des „schwächsten Schülers“, um den Pol der Individualität auch auf dieser Seite wieder zu stärken. In diesen Sequenzen des Gesprächs wird daher keine neue Lesart entwickelt, vielmehr löst sich die Lesart 1 auf.

Die Ambivalenz der Lernumgebung macht Paul an dem Begriff „leistungsfähig“ fest. War Leistung gerade noch eine Eigenschaft der Individualität, wird sie nun mit Prädikaten belegt, die sie als normal/normiert erscheinen lassen. Die Autonomie der „leistungsstarken Schüler“ wird zum „Schrecklichen“, die Beschränkung „des schwächsten Schülers“ wird durch die Umwertung wieder aufgewertet. Ausgehend von metaphorischen Zuschreibungen (Fig114MD), die selbst dem pädagogischen Diskurs entnommen sind, positioniert sich Paul nun auf der Seite des Organischen, Lebendigen, Individuellen

gegen das Mechanische, Militärische und Unpersönliche, das er mit der Praxis der Leistungsmessung in der Gesellschaft verbindet. Er positioniert sich damit ganz auf der Seite des Individuellen und damit auf der Seite des Kindes, das er war, bzw. eines Lehrers, der sich ganz der Individualität des Kindes verschreibt. In dieser Lesart 2 rückt die Lernumgebung tendenziell auf die Seite der Gesellschaft, die mit einer ethisch abzulehnenden Leistungsmessung verbunden ist.

In den folgenden Debatten werden zwei Leistungsbegriffe gegenübergestellt. Mit dem Gegensatz einer Leistung, die von jedem Kind erbracht wird, und einer, die gesellschaftlich gemessen wird, formuliert Paul eine Antinomie, der er sich ausgesetzt sieht und die seine antizipierte Berufstätigkeit auszeichnet: zugleich den gesellschaftlichen Anforderungen an Schule gerecht zu werden und die Individualität jedes Kindes wertzuschätzen. Mit diesem Vermittlungsversuch positioniert er sich gleichermaßen auf der Seite „individuell“ wie auf der Seite „normal/normiert“ (Fig136D, Variante 1). Der Dozent positioniert sich klar auf der Seite „individuell“ – man müsse eben jede Leistung, die ein Kind erbringt, gleichermaßen wertschätzen – und legitimiert dies mit seiner langjährigen Lehrerfahrung (Schule) und nicht mit wissenschaftlichem Wissen (Hochschule). Paul stimmt dieser klaren Positionierung in der dritten Lesart nur bedingt zu, sie bleibt vor allem eine Lesart bzw. ein Lesarten-Angebot des Dozenten (Fig136D, Variante 2).

In der Abschlussequenz greift der Dozent seine dritte Lesart nochmals auf und bietet sie Paul als Lernentwicklungsempfehlung an. Paul reagiert darauf allerdings mit einer signifikanten Verschiebung und formuliert Lesart 4. In der differenziellen Figur (Fig637D) werden die beiden Seiten wieder gleich gewertet. Es werden zwei Gruppen unterschieden: „wir in der Ausbildung“, die auf das theoretische Konzept und die ethischen Anforderungen der „Individualisierung“ bezogen sind und „wir Lehrer“. Die Positionierung macht dabei eine Bewegung von der ersten zur zweiten Gruppe. Die neue Professionsnarration (Fig637N) iteriert die erste Narration (Fig63N): Während dort das narrative Subjekt „Paul“ als zukünftiger Lehrer im Auftrag der Ausbildung auf das individualisierte Unterrichten gerichtet war und die Lernumgebung den Adjuvanten bildete, kommt in der zweiten Narration ein weiterer Auftraggeber hinzu: die Gesellschaft, die Leistung und ihre Messung fordert. Der neue Akteur „Lehrerschaft“ verbindet beide Aufträge. Der Auftrag der Hochschule, Individualisierung zu realisieren, gilt nun nicht mehr bruchlos für Paul als Lehrer. Der in den Differenzen zuvor (Fig136D) logisch-antinomische Konflikt wird nun narrativiert und dem neuen „Wir“ der Profession, das zwischen beiden Aufträgen vermittelt, aufgegeben. Zugleich wird damit eine Distanz zur Hochschule als Ort des Wissens und der theoretischen Konzepte markiert. Der Konflikt zwischen Individualisierung und Leistungsmessung, der vom Dozenten in der dritten Lesart in einer Praxiskonzeption aufgelöst wird („man muss so handeln“, wie unbestimmt auch immer), wird in der vierten Lesart narrativ transformiert: „Wir werden so handeln“ (ebenso unbestimmt).

Im Laufe des Gesprächs lässt sich demnach eine Bewegung über vier Lesarten hinweg beobachten. Die erste und die vierte Lesart sind die beiden von Paul artikulierten Lesarten des Lehr-Lern-Verhältnisses. Die zweite Lesart führt zu einer radikalisierenden Umdeutung der ersten, nachdem sich im Gespräch deren immanente Brüchigkeit gezeigt hat. Die dritte Lesart ist letztlich nicht Pauls, sondern ein Deutungsangebot des Dozierenden, das Paul zwar aufgreift, aber zur Lesart 4 iteriert. Die Eindeutigkeit der Positionierung auf der Seite der Individualität, die die Lesarten 1, 2 und 3 auf unterschiedliche Weise auszeichnete, ist in der vierten Lesart einer ambivalenten, einer unbestimmten, abwägenden Position zur Frage der Individualität gewichen. Zugleich hat sich die narrative Struktur von Professionalität transformiert: War sie zunächst eine didaktisch-instrumentelle Narration, in der Paul als „Profi“ das individuelle Lernen möglich macht, ist diese einer antinomisch-kollektivistischen Narration gewichen, einer Figur, in der Paul an einem „Wir“ partizipiert, das widerstreitende Anforderungen zu verbinden beansprucht.

3 Lesarten einer kunstpädagogischen Konzeptualisierung von Bildumgangsweisen

Mit der Analyse und Interpretation eines zweiten Lernberatungsgesprächs folgen wir Paul in ein anderes Studienfach des gleichen Semesters, in die Kunstpädagogik, und zu einer anderen Dozierenden in der Lernberatung. Auf dem Hintergrund des Lernberatungsgesprächs in der Mathematikdidaktik vermögen Pauls Sichtweisen auf den kunstpädagogischen Studieninhalt zu überraschen. Schaut man auf die mathematikdidaktische Lernberatung zurück, dann gipfelten Pauls Lesarten dort in einer Positionierung unter der Lehrerschaft als dem Kollektiv professioneller Akteure, welchem gegenüber den gesellschaftlichen Erwartungen an Schule und den pädagogischen Maximen der Ausbildung eine dritte, eine eigenständige Position zugesprochen wurde. In dieser Positionierung schrieb Paul sich und der Lehrerschaft den Auftrag zu, zwischen der gesellschaftlichen Notwendigkeit der Leistungsmessung und -selektion und der humanistischen Orientierung an der Einzigartigkeit des lernenden Kindes zu vermitteln. So schien in einem flüchtigen Augenblick des mathematikdidaktischen Lernberatungsgesprächs das professionelle Handeln als eine Praxis in Widersprüchen greifbar und reflexiv zu werden.²⁶ Auf dieser Basis lässt sich vermuten, dass sich Paul auch in anderen Lernberatungsgesprächen vergleichbar positionieren und einer technologischen Perspektivierung des Lehr-Lernverhältnisses nicht bruchlos folgen wird.

26 In der professionstheoretischen Position Helspers ist das Handeln in antinomischen Widersprüchen konstitutiv für pädagogische Professionalität (Helsper 1996: 521–569).

Da die Studienmaterialien im kunstpädagogischen Teil der Selbstlernarchitektur der Einzigartigkeit bildnerischer Formulierung und der Subjektivität ästhetischer Praxis grundlegende, didaktische Bedeutung geben, wäre plausibel, wenn Pauls Lesarten die kunstpädagogischen Studieninhalte als ein handlungsrelevantes Konzept begreifen würden, welches dem individuellen Ausdrucksverhalten der Schüler/innen gerecht wird und somit an den humanistisch-reformpädagogischen Diskurshorizont Anschluss nimmt. So ist das allerdings nicht. Wurde in der analytischen Rekonstruktion sichtbar, wie das mathematikdidaktische Konzept mit dem Auftauchen seiner impliziten Verfügbarkeit für Leistungsmessung problematisiert wird und der Leistungsbezug überhaupt eine Störung in das Ideal gelingender Individualisierung einträgt, so wird die kunstpädagogische Konzeptualisierung von Bildumgangsweisen – das ist der Gegenstand der kunstpädagogischen Studienmaterialien – nun zurückgewiesen, weil sie für die Messung und den Vergleich von Schülerleistungen kein offensichtliches Angebot macht. Unter dieser Ausrichtung beurteilt Paul das kunstpädagogische Studienangebot geradezu als untauglich und macht Leistungsmessung und Beurteilung zum zentralen Thema in der Lernberatung. Im mathematikdidaktischen und dem kunstpädagogischen Lernberatungsgespräch scheint Paul sich widersprechende Lesarten zu entwickeln.

Die folgende Darstellung wird zeigen, wie Paul sich an der Sperrigkeit der kunstpädagogischen Studieninhalte gegenüber einer technologischen Auffassung didaktischen Handelns abarbeitet und letztere in seinen Lesarten zur Geltung bringt. In der Analyse werden die wechselnden Markierungen und Subjektpositionierungen in den differenziellen Figuren herausgestellt, wodurch die Konstruktion des kunstpädagogischen Lehr-Lernverhältnisses als Subjektivierung im Professionalisierungsprozess greifbar wird, mit der sich Handlungsentwürfe für die künftige Berufspraxis anzeigen. Ein Schwerpunkt in der Analyse wird auch das Verhältnis der Lesarten Pauls zu ästhetischen diskursiven Horizonten bilden, die im Studienmaterial angelegt sind.

3.1 Eine eigensinnige Thematisierung – Betrachten versus Bewerten

Den Hintergrund für das analysierte Gespräch bilden Lernaktivitäten und Selbststudienmaterialien des kunstpädagogischen Teils der Selbstlernarchitektur. Um die Lesarten Pauls in ihrem Verhältnis zu den didaktisch konzipierten Lesarten der Selbstlernarchitektur zu verstehen, muss dieser Kontext kurz skizziert werden.²⁷ In den kunstpädagogischen Studienmaterialien werden Handlungsprobleme einer typischen Situation aus dem Kunstunterricht vorge-

²⁷ Die didaktische Konzeption des kunstpädagogischen Teils der Selbstlernarchitektur @rs wurde 2006 publiziert (Maier Reinhard 2006: 165–192). Eine Demoversion der Online-Lernarchitektur ist einsehbar unter <http://www.selbstlernarchitektur.ch>.

stellt. Es handelt sich um Unterrichtssituationen, in denen Schüler und Schülerinnen ihren Zeichenprozess²⁸ beendet haben, sodass ihre Bilder nun vorliegen. An dieser didaktischen Situation wird die Frage aufgeworfen, wie im Unterricht mit Bildern von Schüler/innen umgegangen werden kann. In den Studienmaterialien wird mit dem Konzept der Perzeptbildung das didaktische Handlungsproblem als eines des Verstehens im ästhetischen Modus des Bildzugangs gefasst (Otto 1984; Otto/Otto 1987; Otto 1999: 173–221). Angeregt werden Bildumgangsweisen, in denen die Wirkungsempfindung des Betrachters eine zentrale Bedeutung für den Verstehensprozess hat. Gemäß dem Ansatz der Perzeptbildung verbinden interpretierende Aussagen zum Bild die Empfindungen und Vorstellungen der Betrachter/in mit am Bild wahrnehmbaren Gegebenheiten. So ergeben sich Aussagen über ästhetische Qualitäten in einer Verschränkung von Subjektivität und Objektivität. In einem hermeneutisch-reflexiven Prozess wird damit der Einzigartigkeit bildnerischer Formulierung im Binnenverhältnis ästhetischer Objektivation Wirkungsraum gegeben. Das in der Wirkungsempfindung implizite Subjekt-Objektverhältnis wird in einer reflexiven Bewegung zur Aussage und Kommunikation gebracht.²⁹

Diesen in den Studienmaterialien angelegten ästhetischen Zugang zu Kinderbildern bezeichnet Paul zusammenfassend als „Betrachtung der Bilder“ (78) und stellt diesen der „Bewertung der Bilder“ (78) gegenüber, indem er auf die schulische Praxis der Leistungsbeurteilung verweist. Letztere bezeichnet er als die Frage, die sich ihm stellt.

Paul:

- 77 Für mich stellt sich eine große – nicht unbedingt die die die
- 78 Frage der Betrachtung der Bilder – sondern die Bewertung der
- 79 Bilder.

Dozentin:

- 81 Mhm.

Paul:

- 83 Wenn es darum geht,
- 86 ich meine es geht um um den ganzen – in dem ganzen Thema
- 87 geht es darum, ich kriege ein Bild von einem Kind.

Dozentin:

- 89 Mhm.

Paul:

- 91 Was fange ich mit diesem Bild an?

Dozentin:

- 93 Mhm.

Paul:

28 Begriff in der Didaktik Bildnerischen Gestaltens für Tätigkeit und Prozess des Zeichnens von Kindern.

29 Burkhard Michel verortet Bildrezeptionsprozesse im Theoriemodell der Text-Leser-Interaktion (Michel 2006). Eco bindet – wie auch Otto mit dem Begriff des „Auslegens von Bildern“ (Otto/Otto 1987) – die Interpretation, die sich in der Bild-Rezipienten-Interaktion bildet, an Strukturen von Bildern oder Texten zurück (Eco 1998). Im kunstpädagogischen Teil der SLA wird der Bild-Rezeptionsprozess in Anlehnung an diese Ansätze angelegt.

95 Oft gibt es auch eine Benotung.

Dozentin:

97 Mhm.

Paul:

99 Wie, was für Kriterien setze ich? Und dann habe ich mir einfach

100 bisschen die Frage gestellt, (---) versuch' ich objektive, also

101 Sachen, die ich objektiv bewerten kann, (---) zu bewerten oder

102 inwiefern lass ich mich durch die Wirkung eines Bildes, mach'

103 ich eine subjektive Bewertung?

In der Mitte dieser Sequenz nimmt Paul explizit auf die Studienmaterialien Bezug und reformuliert ihre Ausgangsfrage in Bezug auf Bilder von Schüler/innen: „Was fange ich mit diesem Bild an?“ (91). Diesbezüglich benennt er nun sein eigenes Thema. Für ihn geht es um das „Bewerten“ von Bildern, nicht um das „Betrachten“ (77/78), denn – und nun folgt eine Zuschreibung an Schule – in dieser gehe es eben um das „Bewerten“ (78) und um „Benotung“ (95). Damit vollzieht sich in der Äußerung eine Subjektpositionierung: Paul positioniert sich in der Schule als künftiger Lehrer – es gehe um „Bewertung und Benotung“ und nicht um die „Betrachtung“ von Bildern. Damit allerdings wird die kunstpädagogische Perspektive in den Studienmaterialien übergangen. In diesen werden Bilder von Schülern nämlich zum Gegenstand eines Auslegungsprozesses und es wird veranlasst, deren ästhetische Qualitäten in ihrer Besonderheit aufzufassen. So konzipiert Paul seinen relevanten Lerngegenstand gerade nicht.

Die am Anfang der Textstelle aufgemachte Differenz von „Bewerten“ und „Betrachten“ wird durch die Gegenüberstellung von „objektiv“ und „subjektiv“ (99–103) fortgesetzt. Es erscheint dabei die Wirkung des Bildes als subjektiver Teil des Bewertungsvorgangs (102/103), dem das „Setzen von Kriterien“ auf der Seite des objektiven Bewertens gegenübersteht (99). Paul konkretisiert seine Thematisierung in der Form einer Frage, die zugleich eine Antwort enthält. Ob sich nämlich die Beurteilung auf „objektive Sachen“ (100/101) oder auf Subjektives, wie es die „Wirkung eines Bildes“ (102) sei, beziehen soll, ist durch die prinzipielle Zurückweisung des Betrachtens als relevanter professioneller Praktik bereits beantwortet. Wenn es in der Schule prinzipiell um Benotung geht, könne es, so Pauls Fragestellung, doch nicht zugleich um Wirkungsempfindung – „subjektive Bewertung“ (103) – gehen. Dass Paul dies als Frage formuliert, erscheint im Vorblick auf spätere Gesprächssequenzen als rhetorische Form, denn Paul kennt seine Antwort bereits. Er weiß, dass er bei der Bearbeitung der Studienmaterialien eine eigensinnige Richtung eingeschlagen hat und die Wirkung der Bilder durch eine objektive Beschreibung zu ersetzen suchte (Ku1 Fig415D, s.u., S. 139).

Die folgende Rekonstruktion der differenziellen Figur zeigt zwei sich gegenüberstehende Seiten, in denen je eine Kette von Konnotationen der Ausgangsdifferenz „betrachten versus bewerten“ folgt.

Differenzielle Figur „betrachten versus bewerten“

betrachten vs. bewerten		
1	betrachten (78)	bewerten (78)
2	?	Benotung (95)
3	Wirkung (102)	Kriterien (99)
4	subjektiv (103)	objektiv (100)
5	?	für mich stellt sich die Frage {als Lehrer/in}
6	?	{Schule}
– +		
Subjektpositionierung		

Ku1 Fig76D

Die rechte Seite ist als das in der Schule Selbstverständliche gesetzt. Davon hebt sich die linke Seite als markierte Seite negativ ab. Dort wird das Professionelle nicht vermutet. Wenn Paul seine Frage mit „für mich stellt sich die Frage“ einleitet, dann wird diese Frage vom gesellschaftlichen Ort der Schule aus artikuliert. Mit „für mich“ bezieht er Subjektposition als Lehrer/in in Zugehörigkeit zur Institution Schule. Auf der rechten Seite der differenziellen Struktur ist daher das „für mich stellt sich die Frage“ mit der Implikation {als Lehrer/in} ergänzt. Das Empfinden einer Wirkung gehört nicht zur Praxis in der Institution Schule. In der „Schule“ steht das objektive Bewerten anhand von Kriterien in Opposition zur „Wirkung“ (Differenz in Zeile 3). Welchem gesellschaftlichen Ort die Praktik des Betrachtens und der Wirkung zugesprochen wird, und was daher die Opposition von „für mich stellt sich die Frage“ {als Lehrer/in} bildet, bleibt vorerst offen (Differenz in Zeile 5). Erst in einer späteren Gesprächsstelle wird die Opposition explizit werden (Ku1 Fig275D, vgl. S. 131)

Die erste Lesart. An dieser Stelle kann die Analyse zu einer ersten Lesart verdichtet werden. Paul antwortet auf die Studienmaterialien mit einer eigenen Konzeption des professionellen Handelns. Darin ist Leistungsmessung die relevante Professionalisierungsperspektive, von der aus der Studieninhalt aufgefasst wird. Bilder als Produkte von Schülerinnen und Schülern im Unterricht werden als Gegenstände der Leistungsbeurteilung begriffen und die Fähigkeit zur Leistungsbeurteilung erhält den Stellenwert einer zentralen professionellen Kompetenz, der Pauls Lerninteresse gilt. Das Lehr-Lernverhältnis in der Schule und auch das kunstpädagogische Studienangebot werden unter eine technologische Erwartung gestellt. Der angebotene Studieninhalt soll für die Anforderung des Bewertens etwas Anwendbares hergeben, er soll geeignet sein, die Bewertungskompetenz herzustellen. Paul setzt so einen eigenen Professionalisierungsentwurf im Sinne eines didaktisch-instrumentellen Handelns, mit dem er die im Studienmaterial angebotenen professionellen Praktiken zurückweist und in Bezug auf sein Lerninteresse als wenig relevant beurteilt. Man kann nun bereits antizipieren, dass und in welcher Weise Pauls Lesart für die Konzeptua-

lisierung des Handelns im Unterricht folgenreich ist: Leistungsmessung fordert die Zuweisung der Bilder auf Rangpositionen einer Vergleichsskala und verlangt nach objektiven Kriterien, um eine solche Beurteilung zu begründen. Das möchte Paul können. Das professionelle Handeln in einem Auslegungsprozess zu konzipieren, der ein interpretierendes Gespräch, die Mitteilung von Bedeutungen und Offenheit für eine Vielzahl von Deutungen und deren Mehrdeutigkeit fordert, darauf bezieht sich Pauls Antizipation des Handelns im Unterricht offensichtlich nicht. Den Umgang mit Bildern von Schüler/innen als Kommunikation in einem reflexiv-hermeneutischen Prozess didaktisch zu gestalten, bildet für ihn keine relevante professionelle Handlungsvorstellung.

3.2 Das Problem mit der Bewertung – Darf man es sich erlauben, Schüler einzuschränken?

In der folgenden Gesprächssequenz expliziert Paul seine Thematisierung mit der Erzählung eines Ereignisses aus dem Praktikum. Erzählt wird von einer bildnerischen Aufgabenstellung, die in der Bearbeitung durch die Schüler/innen sehr unterschiedliche Lösungen erfahren hat. In dieser Erzählung erfährt das Bewerten von Bildern eine Problematisierung.

Paul:

123 [...] und nachher

124 habe ich gesagt: „Macht ein Bild im Stil von Mondrian“

Dozentin:

126 Ja, mhm.

Paul:

128 Und da sind ganz unterschiedliche Sachen raus gekommen.

129 Inwiefern werte ich diese Bilder, (---) wie (---) wie wurde die

130 Anforderung, die ich gestellt habe, die Aufgabe, die ich

131 gestellt habe, umgesetzt?

Dozentin:

133 Mhm.

Paul:

135 Wie, inwiefern kann ich mir überhaupt erlauben,

138 die Kinder auch einzuschränken. Oder wenn jetzt, wenn

139 Beispiel ein Kind – zum Teil hat es große schwarze Linien gemacht,

140 und hat zwei, die Flächen ausgemalt und das sah so aus. (PAUL skizziert ein Beispiel)

141 Aber es gab Kinder, die haben dann zusätzlich Flächen

142 ganz klein unterteilt und haben dann je alles so kleine Kästchen ausgemalt.

Dozentin:

145 Mhm.

Paul:

147 Eigentlich, eigentlich wunderschön.

Dozentin:

149 Ja.

Paul:

- 151 War, in inwiefern schränke ich die Kinder ein, oder schränke ich
152 sie nicht ein?

Paul erzählt, dass unter den vielen unterschiedlichen Bildern auch solche entstanden sind, die seinen Lösungserwartungen nicht mehr entsprochen haben. Dieses Ereignis thematisiert Paul nun unter der Frage, inwiefern er die Bilder werte (129). Gefragt wird, von welcher Art der Zusammenhang zwischen Aufgabenanforderung, Lösungserwartung und Bewertung sei, ob überhaupt und wie weitgehend ein solcher Zusammenhang bestünde (129–131). Diese Frage erfährt im Verlauf der Gesprächssequenz in einer dreifachen Wiederholung eine Bedeutungsverschiebung, sodass schließlich am Bewertungsvorgang ein Machtverhältnis hervorgehoben wird: die Macht der Lehrenden, die Schüler/innen einzuschränken (135/138, 151/152).

Wie kommt es dazu? Wenn die Erfüllung von Aufgaben so konzipiert wird, dass sich Schüler/innen in den Grenzen möglicher vorbedachter Bearbeitungsergebnisse bewegen sollen, dann werden die Bewertung und ihre Kriterien die Ergebnisse auf aufgabenkonforme Lösungen beschränken. Wird nicht eingeschränkt – so die Praxiserzählung Pauls – bleiben Zeichnungen, die in gewissem Sinn zu weit gehen und die Grenze erwarteter Aufgabenlösungen überschreiten. „Viele kleine ausgemalte Kästchen“ (140–143) scheinen im erzählten Unterrichtsbeispiel diese implizite Grenze der Aufgabe. Dieser Grenzüberschreitung gilt die Einschränkung im Akt der Bewertung. Gerade diese Bilder werden aber zugleich als „wunderschön“ (147) bezeichnet. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Problematisierung der Beurteilungspraxis durch eine fachspezifische Besonderheit der Lerngegenstände entsteht. Eben weil es sich um ästhetische Objektivationen handelt, können Schönheitserfahrung und -urteil provoziert werden und Gültigkeit beanspruchen.³⁰ Die Erfahrung der Schönheit ist für Pauls Thematisierung ausschlaggebend, weil sie den Akt der Bewertung als Einschränkung erst problematisch erscheinen lässt. Es ist die Prädikation „wunderschön“, in der sich ein Bruch und die Irritierung von Pauls Positionierung auf der Seite des Bewertens (Lesart 1) anzeigt. Mit

30 Holz bestimmt die Theorie ästhetischer Wirkung als das Zentrum der Ästhetik zwischen Produktions-, Rezeptions- und Werkästhetik. Das Schönheitsurteil wird als Zuschreibung einer ästhetischen Qualität einerseits auf die Wirkung bezogen, die ästhetische Objekte auf das wahrnehmende Subjekt haben, und andererseits auch auf Eigenschaften der Objekte selbst. Als ästhetische Wirkung ist es Aussage eines Eindrucks, welcher sich im Prozess ästhetischer Reflexivität zum Gedanken ausbildet und als Erfahrung bewusst wird. Ästhetische Erfahrung wird als reflexive Bewegung eines Erkenntnisprozesses akzentuiert, in welchem die Schönheitsempfindung differenziert wird (Holz 1990: 53ff.). Während Holz in seiner philosophischen Theorie der bildenden Künste ästhetische Reflexivität als Erkenntnisprozess bestimmt, hebt Duncker in seinem bildungstheoretischen Zugang an der Zuschreibung der Schönheit den Aspekt des Genusses hervor. Im Kontext ästhetischer Bildungsprozesse wird „Ästhetische Erfahrung als Genuss“ als eine von vier Strukturmomenten ästhetischer Erfahrung bestimmt (Duncker 1999: 9ff.). Es ist der Aspekt des Genusses im ästhetischen Urteil, die Empfindung der Lust als Wirkung der Schönheit, mit der Kant die moderne Autonomieästhetik begründet und den Diskurs über die ästhetische Wirkung maßgeblich beeinflusst (Parmentier 2004)

der Modalisierung „eigentlich“ (147) wird sie als die wesentliche Bildqualität hervorgehoben (Kluge 2002: 232). Fragt man nun nach der Subjektpositionierung in dieser Praxiserzählung, dann stellt man fest: In der ästhetischen Empfindung, die durch „wunderschön“ angezeigt wird, platziert sich Paul empathisch auf der Seite des Kinderbildes und beim Kind als dessen Schöpfer.

Da Lernberatung konzeptionell auf die Relationierung unterschiedlicher Lesarten ausgerichtet ist, werden die beiden bisher analysierten Sequenzen und das Aufbrechen der Problematisierung im Folgenden noch schärfer in den Blick genommen und vor dem Hintergrund des Diskurses zur ästhetischen Bildung interpretiert. Erst vor diesem Hintergrund lässt sich begründen, warum überhaupt eine Problematisierung entsteht. Für die von Paul zu Beginn des Gesprächs aufgeworfene Frage nach der Bewertung und Benotung (99–103), könnte das Praxisbeispiel durchaus eine Lösung enthalten. Eine Benotung nach ausgewiesenen, mit der Aufgabe gesetzten Kriterien (99–101) wäre in der erzählten Situation zwar herstellbar, aber sie ergäbe, dass die „wunderschönen“ Bilder diese Kriterien nicht erfüllen. Eine solche Beurteilung wäre im Sinne von Pauls erster Lesart wohl „objektiv“, die Wirkungsempfindung der Lehrer/in hätte an diesem Urteil keinen Anteil und die Schüler/innen wären daraufhin „eingeschränkt“, den Zweck der Aufgabenstellung zu erfüllen. In gewisser Weise problemlos wäre so Pauls Perspektivierung des Lehr-Lernverhältnisses zu entsprechen. Dass die antizipierten Handlungsweisen nun aber fragwürdig werden, dafür ist die Schönheitsempfindung das auslösende Ereignis.

Gemäß dem ästhetischen Diskurshorizont ist in der Schönheitsempfindung der Gegenstand der Betrachtung das Vollkommene. Dieses im ästhetischen Zugang Vollkommene schließt eine Beurteilung unter Zwecksetzung der Aufgabenstellung aus.³¹ So bilden die Schönheitsempfindung und die Bewertung im Aufgabenbezug einen kontradiktorischen Gegensatz. Wenn Paul nun nicht mehr von Schüler/innen, sondern von Kindern und ihren „wunderschönen“ Bildern spricht, somit der Schönheitsempfindung folgt und sich auf der

31 Der ästhetische Diskurs der Moderne schreibt dem ästhetischen Zustand – für den Pauls Schönheitsurteil steht – spezifische Eigenschaften zu. Auf der Objektseite korrespondieren der ästhetischen Wirkung Qualitäten der wahrgenommenen Formgestalt. Am Beispiel der Kunst spricht Holz von einer Formgestalt, deren Momente „notwendig bedingt und zureichend begründet sind durch ihren Zusammenhang im Ganzen und durch die Sinneinheit im Ganzen – eine Formgestalt also, die nur so und nicht anders sein kann und in der mithin die Einheit von Wesen und Erscheinung sichtbar wird, ist vollkommen“ (Holz 1990: 224). Parmentier spricht von der Kunst als einer „Gemütsregungsmaschine“, der nun auf der Subjektseite Schönheit als Wirkung entspricht. Dem ästhetischen Zustand des Subjekts werden Leibgebundenheit, die innere Bewegung und ein Gefühl der eigenen Passivität, die Aufhebung alltäglicher Relevanzordnungen und die Lösung aus deren Zweckbestimmungen zugeschrieben (ebd.: 27ff.). Als ein Gefühl in der Relation zu einem ästhetischen Objekt bedingt die Wirkung der Schönheit ein Anerkennungsverhältnis, das reflektierbar und in Begriffen umspielbar sei. Als ästhetisches Urteil sei es aber nicht aus vorausgesetzten Kategorien logisch ableitbar (Parmentier 2004).

Seite des Kindes positioniert, erkennt er die diskursive Ordnung des Ästhetischen an, in der dem Kind schöpferische Autonomie zukommt, in der es das Andere in seiner Besonderheit und Vollkommenheit ist. Die Ordnung des Ästhetischen, die Paul als Horizont offenbar verfügbar ist, wenn er das „Wunderschöne“ als Argument anführt, tritt mit der Ordnung der Leistungsbeurteilung und Zwecksetzung in einen Widerstreit.³² In Bezug auf den ästhetischen Diskurshorizont lässt sich die Bedeutungsverschiebung in der dreifachen Reformulierung der Frage Pauls interpretieren. Erst wenn mit dem Schönheitsurteil als diskursiver Bedeutungsaspekt die schöpferische Freiheit – Gegenpol einer zweckgebundenen Produktion – sowie die Anerkennung der Einzigartigkeit schöpferischer Subjekte – Gegenpol einer vergleichenden Leistungsbeurteilung von Produkten und Produzenten – als Wertorientierungen ins Spiel gebracht werden, erst dann lässt sich die Verschiebung der Bedeutung in Pauls Frage verstehen.

In der folgenden Äußerung (135–138) wird die Entscheidung über das aufgeworfene Handlungsproblem nun zum Gegenstand einer Erlaubnis gemacht. Dadurch wird die angesprochene Entscheidung „einschränken oder nicht einschränken“ als ein Problem des moralischen Handelns exponiert. Das Praxisbeispiel spricht von Pauls Zweifel an der Rechtmäßigkeit seines bewertenden Handelns. Paul äußert Bedenken, ob die Maßstäbe des Handelns alleine aus dem zweckrationalen Zielhorizont der Aufgabenstellung gewonnen werden können oder ob die Begründung des Handelns vielmehr der schöpferischen Freiheit von Kindern und dem besonderen, kindlichen Weltzugang folgen soll. Daher fragt er, welche Maxime des Handelns in der Schule Gültigkeit hat.

Paul:

137 Wie, inwiefern kann ich mir überhaupt erlauben

138 die Kinder auch einzuschränken?

Wenn nun die Erlaubnis bestünde, „die Kinder auch einzuschränken“, wenn sie von einer berechtigten Instanz gegeben würde, wäre das eine Lösung der Entscheidungsproblematik. Bezieht man den Kontext Lernberatung mit ein, dann ist die Dozierende Adressatin der Frage. Als Vertreterin der Profession könnte ihr die Autorität zugesprochen werden, die Erlaubnis zu geben, „einzuschränken“. Paul fragt in diesem Sinne in einer Entscheidungssituation mit widerstreitenden Handlungs- und Wertorientierungen die Dozierende als Ver-

32 Dieser Schritt der Interpretation impliziert diskursive Anschlüsse: Im reformpädagogischen Bezug der Kunstpädagogik und in der Rezeption der Kinderzeichnung in der Kunst ist es gerade die schöpferische Freiheit, die dem bildnerischen Ausdruck der Kinder zugesprochen wird und der kindlicher Weltsicht Vorrang vor kultureller Prägung gibt (Legler 2006, Finneberg 1995). Im gegenwärtigen Diskurs Ästhetischer Bildung werden Konzepte vertreten, in denen die Autonomie des ästhetischen Subjekts, die individuelle Einzigartigkeit des ästhetischen Ausdrucks und ästhetische Praxis als das Andere des Normativen zentrale Stellung haben (Selle 2003).

treterin der Profession um die Erlaubnis, die Autonomie der Kinder einzuschränken und von der institutionellen Macht Gebrauch zu machen.

Die folgende Darstellung zeigt die differenzielle Figur Fig76D, die die erste Lesart bildet und Fig123D, die die zweite Lesart konstituiert im Zusammenhang.

Differenzielle Figur „nicht-einschränken versus einschränken“

nicht-einschränken vs. einschränken		
1	{nicht einschränken}	einschränken (138, 151)
2	ganz unterschiedliche Sachen (128)	Umsetzungsvorstellungen der Lehrer/in (130)
3	{Bilder von Kindern}	{Umsetzen von Aufgaben}
4	wunderschön (147)	{Zweck erfüllend}
5	{die Empfindung der Schönheit}	die Feststellung der Erfüllung von Anforderungen
6	„Kinder“ (139, 151)	[Schüler/innen]
7	eigentlich (147)	{uneigentlich}
+ -		
Subjektposition		

Markierung: erfolgt rechts, die Lösung im Aufgabenhorizont ist nicht das Eigentliche
 Subjektpositionierung: erfolgt links, die Identifikation mit dem Kind und seinen wunderschönen Bildern

Ku1 Fig123D

Differenzielle Figur „betrachten versus bewerten“ (s.o., S. 122)

betrachten vs. bewerten		
8	betrachten (78)	bewerten (78)
9	?	Benotung (95)
10	Wirkung (102)	Kriterien (99)
11	subjektiv (103)	objektiv (100)
12	?	für mich stellt sich die Frage {als Lehrer/in}
13	?	{Schule}
- +		
Subjektpositionierung		

Markierung: erfolgt auf der linken Seite, denn das subjektive Empfinden einer Wirkung (Betrachten) ist das, worauf es in der Schule nicht ankommt, das Bewerten macht die Schule aus

Subjektpositionierung: in der Schule als Lehrer/in und im Studium als Student/in

Ku1 Fig76D

Von oben beginnend ist die Opposition „nicht-einschränken versus einschränken“ (Differenz in Zeile 1) als leitende Differenz gesetzt. Damit wird der in der

Praxiserzählung explizit aufgemachten Differenz gefolgt. In ihr sind zwei Handlungsweisen konträr gestellt, die das Unterrichtsverhältnis als Machtverhältnis artikulieren. Die Kette von Konnotationen enthält in Zeile 2 und 3 der Differenzkette den Bereich der Gegenstände, auf den sich die Handlungsweisen richten, in Zeile 4 und 5 folgen Aspekte des Urteilens über diese Gegenstände. Die in geschweiffter Klammer notierten Oppositionen sind implizite Gegensätze aus dem diskursiven Zusammenhang. Zeile 6 nennt die Produzenten der Gegenstände, wobei „Schüler/innen“ als Opposition von „Kinder“ deren institutionelle Rolle in der „Schule“ bezeichnet. Die wertende Markierung der differenziellen Figur ergibt sich aus den positiven Bedeutungsaspekten von „wunderschön“ und „nicht einschränken“ (Freiheit lassen) sowie den negativen von „einschränken“ (Freiheit nehmen). Die Subjektpositionierung erfolgt auf der linken Seite, bei den „Kindern“.

Sieht man die beiden differenziellen Figuren (Fig76D und Fig123D) zusammen, dann bemerkt man, dass beide als eine fortlaufende Konnotations-kette unter die Leitdifferenz betrachten versus bewerten (Zeile 11) gestellt werden können. „Betrachten“ auf der linken Seite der differenziellen Struktur steht in Verbindung mit „Wirkung“, „subjektiv“ und „Empfindung der Schönheit“ (Zeilen 10, 9, 5), wobei die Empfindung der Schönheit („wunderschön“) die grundlegende ästhetische Empfindung ist (Zeile 4). Folgt man der konnotativen Kette von unten (Zeile 13) nach oben, dann endet sie in einem didaktischen Handlungskonzept, das mit „nicht einschränken“ bezeichnet wird (Zeile 1). In ihr liegen Bedeutungsaspekte, wie „frei“ oder „nicht in Zwecken eingeschränkt“, die auch mit dem Begriff der zweckfreien Erfahrung der Schönheit verknüpft sind. Auf der rechten Seite der differenziellen Figur folgen auf „bewerten“ (Zeile 11), „Kriterien“ und „objektiv“ (Zeile 10 und 9) in Verbindung mit der „Feststellung von Aufgabenanforderungen“ und der „Umsetzung von Aufgaben“ (Zeilen 5 und 3). „Einschränken“ (Zeile 1) bezeichnet hier das didaktische Handlungskonzept im Sinne des Durchsetzens von Lösungsvorstellungen (Zeile 2). Laufen auf der linken Seite die Seme „frei“, „schön“, „subjektiv“, so laufen auf der rechten Seite die Seme „beschränkt“, „gemessen“, „objektiv“.

Deutlich sieht man nun auch wie die Markierung und damit die handlungsrelevante Wertungsrichtung kippen. Während in den ersten Gesprächssequenzen das Bewerten positiv markiert war, so ist es nun in der Praxiserzählung negativ markiert und das Betrachten wird positiv. Mit dem Kippen der Markierung wechselt auch die Subjektposition von der Seite des Bewertens auf die Seite des Betrachtens.

Die zweite Lesart. Auf der Basis der analysierten differenziellen semantischen Struktur kann nun eine zweite Lesart beschrieben werden. Das Lehr-Lernverhältnis wird als ein Machtverhältnis perspektiviert, wodurch den didaktischen Entscheidungen die Dimension von Freiheit und Beschränkung zugeschrieben wird. Aufgabenstellungen sind in dieser Lesart Instrumente, mit denen Ziele/Produkte hergestellt und deren Bewertung vorstrukturiert

werden. Sie sind Medium der Objektivierung von Zielvorstellungen und der Legitimation der Beurteilung. Diese Lesart didaktischen Handelns wird zugleich zum Anlass ihrer Problematisierung. Das Problematisch-Werden ereignet sich im Äußerungsakt, in dem den Schülerbildern in einem Schönheitsurteil ein Wert zugeschrieben wird, dessen Begründung nicht mehr im Rahmen der Kriterien der Aufgabenstellung gefunden werden kann, sondern diesen Rahmen sprengt. In der Praktik des Aufgabenstellens wird die Bewertung durch Zwecke des Unterrichts legitimiert; in der Schönheitsempfindung löst sich eben dieser legitimatorische Bezug auf. Weil Bildungsgangsweisen in diesen Widerspruch gesetzt werden, artikuliert sich ein Handlungskonflikt. Rückblickend auf die Analyse des mathematikdidaktischen Lernberatungsgesprächs lässt sich feststellen: In beiden Gesprächen treten ein Bruch und eine Problematisierung auf, wenn individuell-einzigartige Lernereignisse mit der normativen Orientierung institutionalisierten Lernens und mit Unterrichtspraktiken der Leistungsmessung in Bezug gesetzt werden. Im mathematikdidaktischen Gespräch wird in Pauls vierter Lesart die Vermittlung dieses Widerspruchs dem Kollektiv der „Lehrerschaft“ übergeben. Im kunstpädagogischen Gespräch gibt es keine solche Lösung. Jedoch ist in Pauls Frage nach der Erlaubnis, Schüler/innen auch „einzuschränken“ (135–138), eine Möglichkeit der Aufhebung des Konflikts angelegt, insofern die Erlaubnis nämlich von einer Autorität erfragt und erwartet wird. Impliziert ist darin eine Lesart pädagogischer Professionalisierung – Professionalisierung als Berechtigt-Werden zu instrumentellem, machtförmigem Handeln durch professionelle Zugehörigkeit. Die angefragte „Erlaubnis“ könnte von der Dozentin gegeben werden, indem sie diese Handlungsform autorisiert, aber in dieser Gesprächssequenz tut sie dies nicht. Der Widerspruch wird so offen gehalten.

In der Analyse zeigt sich, dass Bruchstellen und Widersprüche häufig vom Wechsel der Subjektposition und einem Unsicher-Werden oder Kippen der wertenden Gerichtetheit begleitet sind. Solche Bruchstellen oder solch ein Schwanken der Subjektpositionierung und Markierungsrichtung interpretieren wir als Einsätze von Reflexivität und als Anzeichen für die Produktion neuartiger Bedeutungen. Sie können daher als Aspekte des Lernens betrachtet werden.³³ Nun wird allerdings in der analysierten Gesprächssequenz die Lesart Pauls mit den in der Selbstlernarchitektur angelegten Lesarten, der disziplinär normativen Wissensstruktur, nicht explizit relationiert. In der Analyse von Lernberatungsgesprächen finden wir Reflexivität häufig in diesem anfänglichen Sinn, – als Bruch, als Sprung, als Widerstand – nicht so also, dass die Bedeutungsproduktion selbst bewusst gemacht und explizit relationiert würde und sich dann erweitern oder verändern, aber doch so, dass sie im Lernbera-

33 Kossack fasst das Bilden von Lesarten als Teil der Lernentwicklungskommunikation in Selbstlernarchitekturen unter einem poststrukturalistischen Lernbegriff. Lernen wird als Produktion neuartiger Bedeutung durch differenzbildende Bewegung in Zeichenstrukturen aufgefasst. (Kossack in diesem Band)

tungsgespräch als problematisch markiert wird.³⁴ Wenn die Analyse dieses Lernberatungsgesprächs nun weiter aufgespannt wird, dann unter der Frage, wie die beiden Lesarten im Fortgang des Gesprächs prozediert werden und welche Qualität darin das Reflexivwerden der Lesarten erhält.

3.3 *Praktiken in unterschiedlichen Praxisfeldern – Bilder von „Künstlern“ wirken und Bilder von „Schülern“ werden an Vorstellungen gemessen*

Mit „aber wenn ich [...]“ eröffnet Paul in der folgenden Sequenz ein Argument, das sich als Gegenargument auf mehrere Interventionen der Dozierenden bezieht. In diesen Interventionen brachte die Dozierende disziplinäre Lesarten der Bildrezeption unter Bezugnahme auf die Studienmaterialien ein und versuchte, sie mit Pauls Lesarten zu relationieren. Paul widerspricht nun mit einer zweiteiligen Entgegnung, in der das Handeln im Feld der Kunst dem Handeln im Feld der Schule gegenübergestellt wird. Im ersten Teil des Arguments wird eine Bildungsgangsweise beschrieben, deren Qualitäten mit „ich lass mich (ein)“ (286) und „das Bild wirkt (zu)erst auf mich“ (286) der Bindung an die Wirkungsempfindung und der subjektiven Grundierung des ästhetischen Zugangs entspricht.

Paul:

276 Aber wenn ich (---)

Dozentin:

278 Ja.

Paul:

280 Das dünkt mich eben schwierig. Wenn ich ein

281 Bild gera-, wenn ich ein Bild von einem Künstler anschau,

Dozentin:

283 Mhm.

Paul:

285 Dann gehe ich vielleicht mit einer un- wie soll ich sagen, (---)

286 ich lass mich, das Bild wirkt auf mich.

Diese Art der Bildbetrachtung wird explizit dem Bereich der Kunst zugesprochen (280/281), dem nun die Schule als Bereich der Gültigkeit einer anderen Praxis gegenübergestellt wird, eine Bildungsgangsweise, die in der Schule („als Lehrer“) gilt.

Paul:

290 Wenn ich als Lehrer aber eine Aufgabe gegeben habe, habe

34 In welcher Weise in Lernberatungsgesprächen bei der Aneignung kunstpädagogischer Studieninhalte Brüche, Widerstände und Konflikte artikuliert und reflexiv werden, dazu siehe auch Maier Reinhard 2008: 249ff.

- 293 ich das automatisch schon mit einer Vorstellung verbunden, oder
 294 nicht? Bin ich da falsch?

Wenn Paul als Lehrer handelt, dann verwandeln sich Bilder von Gegenständen des Betrachtens in solche von Aufgabenstellungen. In der Äußerung Pauls taucht das Wort „Bild“ gar nicht mehr auf, es ist durch Aufgabe ersetzt. Paul antizipiert sich als Lehrer, der eine Aufgabe gibt und in der Aufgabe bereits Bilder entwirft (293), die dann von Schüler/innen hergestellt werden. Durch die bildnerische Aufgabenstellung aber hat die Lehrer/in selbst einen bildproduzierenden Anteil, denn in den Aufgaben sind die zu realisierenden Bilder als Vorstellungen der Lehrer/in bereits vorhanden (290–294). Darin liegt nun die Begründung für die Schwierigkeit, von der Paul am Anfang der Sequenz spricht (280). Sie entsteht dann, wenn kunstpädagogisch gefordert wird, auch in der Schule eine ästhetische Betrachtungsweise zu realisieren, die von der Wirkung der Bilder ausgeht. Wenn Bilder aber als Lösungen einer von Paul erdachten Lernaufgabe angesehen werden, sind die Lösungen der Schüler/innen „automatisch“ mit der Erfüllung einer vorbestimmten Vorstellung verbunden – so Paul. Das schließt das Zur-Wirkung-Kommen nicht vorbedachter Bildmöglichkeiten, fremder, bildeigener Wirkungen aus. In Pauls Äußerung wird „eine Vorstellung haben“ (293) gegen „auf mich wirken“ (286) gestellt.

Differenzielle Figur „betrachten versus bewerten“, Fortsetzung 1

betrachten vs. bewerten		
1	Bilder von Künstler/innen (281)	{Bilder von Schüler/innen}, Bilder, die Paul als Aufgabe gegeben hat (290)
2	{im Bereich der Kunst}	{in der Schule}
3	{als Privatperson}	als Lehrer/in (290)
4	anschauen (281)	Aufgaben geben (290)
5	Wirkung der Bilder empfangen, sich einlassen (286)	Vorstellungen haben, Bilder auf Vorstellungen beziehen (293)
6	[reflexiv]	automatisch mit einer Vorstellung verbunden (293)
7	{Aktivität der Bilder} {Passivität des Betrachters} wirken auf mich	{Passivität der Bilder} {Aktivität des/der Lehrer/in} auf Vorstellungen der Aufgabe bezogen
-/+		+ Subjektpositionierung

Markierung: erfolgt links, eine Bildumgangsweise wie in der Kunstbegegnung ist in der Schule nicht möglich

Subjektpositionierung: rechts als Lehrer/in in der Schule

Ku1 Fig275D

Mit „automatisch“ (293) wird der Bedingungszusammenhang des Stellens einer Aufgabe und der Vorstellung bestimmter Lösungen zudem als selbstverständliche und unverfügbare Rahmung des Handelns gesetzt. In dieser Rahmung werden Bilder als Ergebnisse von Aufgaben zwingend zu Gegenständen des bewertenden Vergleichs hinsichtlich der in Aufgaben impliziten Lösungsvorstellungen. In der Schule, so scheint es, ist die Lehrer/in daher nicht frei für eine ästhetische Erfahrung im Umgang mit Schülerbildern, weil sie automatisch im Zweckbezug der Aufgabenstellung befangen ist. Im Sinn von Pauls Lesart schlägt die Selbstlernarchitektur daher eine unmögliche Praktik vor, die von Paul bereits am Anfang des Lernberatungsgesprächs zurückgewiesen wurde (Ku1 Fig76D, S. 127). Diese Zurückweisung wiederholt sich hier. Pauls Entgegnung in diesem Moment des Gesprächs erscheint wie eine resümierende Verallgemeinerung der didaktischen Konstellation, die Paul schon zuvor in seiner Praxiserzählung an der Aufgabenstellung zu Mondrian exponiert hat (Ku1 Fig123D, S. 127) und wie eine Antwort auf die dort aufgeworfene Frage.

Folgt man der differenziellen Ordnung, dann findet man eine Reihe oppositioneller Terme, die die Differenz-Konnotations-kette aus der differenziellen Figur „betrachten versus bewerten“ fortsetzen. Die schon bekannte Opposition von subjektiver Wirkungsempfindung und objektiver Bewertung im Rahmen von Aufgabenanforderungen wird wiederholt (Zeilen 4 und 5). Ein neuer Bedeutungsaspekt taucht auf, der im Modus des Betrachtens den Bildern ein aktives Potenzial zuschreibt. Dem steht im Modus des Bewertens die Passivität der Bilder gegenüber (Zeile 7). Ein aktives oder passives Moment läuft als impliziter Bedeutungsaspekt auch in weiteren Oppositionen mit. Wobei auf der linken Seite der Differenz dem Subjekt des Betrachtens ein Aspekt der Passivität zukommt (Zeilen 4 und 5), dem – wie schon gezeigt – eine gewisse Aktivität des Bildobjektes korrespondiert (Zeile 7, linke Seite). Auf der rechten Seite korrespondiert der Passivität der Bilder (Zeile 7) wiederum die Aktivität des Lehrers (Zeile 4 und 5). In der Formulierung „ist das automatisch schon mit einer Vorstellung verbunden“ (Zeile 6) wird in eigenartiger Weise in die Aktivität, die das Hervorbringen einer Vorstellung im Akt des Aufgabenstellens ist, selbst eine Passivität eingeschoben. Was sich automatisch ergibt, ist der Bestimmung durch handelnde Subjekte entzogen, wird ihnen zugefügt, indem es mit ihnen passiert. In den Äußerungen bleibt die Opposition zu „automatisch“ unbesetzt. Sie kann interpretierend im Bezug auf den Diskurshorizont der Ästhetik und der ästhetischen Bildung mit dem Term „reflexiv“ gefüllt werden. Durch diesen Bezug wird für die Interpretation ein Bedeutungsaspekt gewonnen, der die beiden Praktiken, das Betrachten und das Bewerten, als Lehr-Lernverhältnisse in ihrer Widersprüchlichkeit und kunstpädagogischen Problemstruktur weiter aufschließt. Als anthropologische Kategorie in der Ästhetik ist Reflexivität die bestimmende Qualität des Menschlichen. Sie wird als grundlegender Modus ästhetischer Erfahrung und zugleich als Bedingung der Selbstbestimmung des Menschen bestimmt.³⁵ Der Term „automatisch“ mit der

35 Im Begründungsdiskurs ästhetischer Bildung hat der Bezug auf Schillers Briefe „Über die

konnotativen Verbindung zur Metaphorik des Automaten- und Maschinenhaften steht für das Andere des Menschlichen und entspricht dem Fehlen reflexiver Bewusstheit. Wird Reflexivität im ästhetischen Zugang zur Welt als die Möglichkeit der (Selbst-)Bestimmung gesetzt, verbindet sich mit dem Automatenhaften dann der Bedeutungsaspekt der Fremdbestimmtheit. In dieser Interpretation lässt sich über die konstruierte Opposition von „reflexiv versus automatisch“ ein Anschluss an die Differenz von „nicht-einschränken (frei lassen) versus einschränken“ herstellen (Fig123D, S. 127). Gerade weil der ästhetischen Reflexivität in ästhetischen Bildungsprozessen das Moment der Selbstbestimmung zukommt, verweist die analysierte Gesprächssequenz auf eine zentrale Problemstruktur kunstpädagogischer Professionalisierung. Pauls Lesarten können als Artikulationen dieser Problemstruktur aufgefasst werden. Die differenziellen Figuren „betrachten versus bewerten“ und „nicht-einschränken versus einschränken“ sind dazu die textnahe Rekonstruktionsebene.

Betrachtet man die differenzielle Struktur unter der Frage der Positionierungen, dann stellt man fest, dass zwei Positionierungsmöglichkeiten aufgemacht werden. Einmal in der Betrachtung von Kunst außerhalb der Schule, im Bereich der Kunstbegegnung und einmal als Lehrer/in in der Schule (Zeilen 2 und 3). Es werden so zwei Bereiche gesellschaftlicher Praxis mit ihren je eigenen Praktiken gegenübergestellt. Auf der Seite des Betrachtens sind es Praktiken des privaten Umgangs mit der Kunst, auf der Seite des Bewertens sind es Praktiken mit Schülerbildern in der Schule als Institution. In der Opposition

Ästhetische Erziehung des Menschen“ besondere Relevanz. Rittelmeyer hebt in einer erziehungswissenschaftlichen Analyse von Schillers Briefen die Tragweite dieser Texte für das Konzept Ästhetischer Bildung hervor. An Schillers Entwurf des ästhetischen Zustands als einem freien Spiel von Einbildungskraft und Verstand, hebt er die Bedeutung eines für das Welt- und Selbstverstehen entscheidenden Modus der Wirklichkeitszuwendung hervor. Im kindlichen Symbolspiel sieht er ein empirisches Beispiel eines solchen ästhetischen Reflexionsverhältnisses. „Der in einem solchen Spiel von Einbildungskraft und Verstand erreichte Zustand ästhetischer Betrachtung ist [...] das entscheidende Stadium, aus dem heraus das begreifende Denken erst selbsttätig hervorgehen kann.“ (Rittelmeyer 2005: 115) Auf Schillers Briefe zurückkommend: Dort wird diesem Modus ästhetischer Reflexivität im Verhältnis zur Schönheit zugesprochen die Freiheit zu konstituieren, die dem Menschen ermöglicht sich selbst zu bestimmen und zwar als der, der er sein soll (Schiller 1975: 21. Brief). Nach Rittelmeyer wäre dies ein Kernpunkt von Schillers pädagogischer Anthropologie mit aktueller Bedeutung für die pädagogische Aufgabe der Gegenwart (Rittelmeyer 2005: 103–121). Holz bestimmt in einer kunsttheoretischen Perspektive die Seinsweise des Kunstwerks als anschauliche Reflexion und Kunst als ein Mittel, „durch das der Mensch sich seiner Stellung in der Welt vergewissert. Oder: die Kunst ist das Medium, in dem der Mensch sich über sich selbst verständigt“ (Holz 2009: 39). Diese Funktion erfüllt sich, weil sich das ästhetische Objekt als Reflexionsgestalt konstituiert, d.h. als eine Formerfindung, die ein Sinndeutungspotenzial enthält, das im subjektiven Eindruck – der Wirkung – aktiviert wird. Bei Holz nun wird der hermeneutisch-reflexive Prozess herausgestellt, in dem sich Bewusstheit der Wirkung herausbildet und intersubjektiv wird (Holz 1990, 2009). Seel konzipiert die ästhetische Wahrnehmung als permanente Verbindung von Empfindung und Reflexion als eine Erkenntnisweise. Er spricht von zwei Polen, einem rezeptiv-spontanen und einer reflexiv-experimentierenden Einlassung, im ästhetischen Verhalten (Seel 1985).

der beiden Seiten sind nun Bilder von Schüler/innen das Andere der Bilder von Künstler/innen.³⁶ In beiden Praktiken nimmt Paul eine Subjektposition ein. In der einen Praktik die Subjektposition eines Betrachters von Bildern von Künstler/innen (281), in der anderen die Subjektposition eines Lehrers, der eine Aufgabe gibt (290). Mit der Positionierung dreht sich die Markierung: Liegt die Subjektposition auf der rechten Seite als Lehrer/in in der Schule, dann ist die ästhetische Rezeptionsweise auf der linken Seite der differenziellen Figur das Andere und umgekehrt. Doch haben die beiden Seiten hier nicht den Status gleichwertiger Positionierungsmöglichkeiten. Paul positioniert sich mit seinem Argument, das ein Gegenargument gegen den ästhetischen Zugang bildet. Er positioniert sich auf der rechten Seite der differenziellen Figur – als Lehrer in der Schule.

Die dritte Lesart ist als eine Vereindeutigung und Erweiterung der ersten beiden Lesarten aufzufassen. Die Ambivalenz und Widersprüchlichkeit, die die Lesart 2 noch auszeichnete, wird in einer neuen Ordnung aufgelöst, indem „das Schöne“ dem außerschulischen Bereich zugeschrieben wird. Deutlicher noch als in Lesart 1 wird Professionalisierung als das Eintreten in ein Feld institutioneller Praktiken gesehen, die nun grundsätzlich von Pauls Praktiken im privaten Umgang mit Kunst unterschieden werden. Professionelles Handeln wird in einem Bruch mit außerinstitutionellen Handlungserfahrungen konzipiert. Das ist in dieser Deutlichkeit neu. Pauls Lesart des kunstpädagogischen Lehr-Lernverhältnisses spricht den ästhetischen Zugang einem Bereich außerschulischer Praktiken zu, weil er den Praktiken in der Schule – wie Paul sie sieht – widerspricht. Wir können nun also den in der differenziellen Figur „betrachten versus bewerten“ bisher leeren oppositionellen Wert von „für mich als Lehrer in der Schule“ bestimmen. Er entspricht der Subjektpositionierung „für mich privat, im Kunstgenuss“ (Ku1 Fig76D, Differenz Zeile 5 und 6, S. 122).

Wie schon in Lesart 2 ist die Aufgabenstellung das fokussierte Beispiel einer schulischen Praktik. An den Aufgabenstellungen wird hier nun der Aspekt zielführender Handlungsregulierung bedeutsam. Pauls Lesart schreibt den Aufgabenstellungen nämlich vor allem eine Eigenschaft zu: Sie sind das Instrument, durch das definierte Vorstellungen in vorbestimmte Lernergebnisse umgesetzt werden. In Aufgabenform gegebene Vorstellungen von Bildern

36 Während in Lesart 3 der Bezug auf Kunst und kunstnahe Praktiken für das schulische Lehr-Lernverhältnis nun ausgeschlossen wird, ist im kunstpädagogischen Diskurs gerade auch die Auffassung des Kindes als Künstler und des Kinderbilds als künstlerischer Äußerung (Finneberg 1995, Legler 2006, Richter 2003: 223ff. u. 261ff.) von Bedeutung. Ebenso werden in Ansätzen aktueller Kunstpädagogik der ästhetische Bildungsprozess vom künstlerischen Subjekt her und das Lehr-Lernverhältnis im Modell künstlerischer Praxis her konzipiert (Selle 2003). Dem freien, künstlerisch-ästhetischen Ausdruck – als dessen Beispiel auch die freie Kinderzeichnung gesehen wird – wird eine hohe Wertschätzung entgegen gebracht und schulische Aufgabekultur im Bereich des Bildnerischen unter die Kritik kunstferner Beschränkung auf Lernziele gestellt. Die in Lesart 2 „nicht-einschränken versus einschränken“ auftretende Problematisierung lässt sich in diesen Diskurshorizont stellen (Maier Reinhard 2008: 301–303).

werden so zu realisierten Bildern, deren Relation zur Aufgabenstellung bewertbar ist. In dieser Funktion wurde an der Aufgabenstellung gerade im Kontext des Kunstunterrichts die Einschränkung der schöpferischen Freiheit von Schüler/innen problematisch (Lesart 2). Der Zweifel an der Praxis des Einschränkens und die Auffassung dieser Praxis als Machtverhältnis tauchen hier jedoch kaum mehr auf – vielleicht sind sie im fragenden Abschluss „Bin ich da falsch?“ noch aufgehoben (296).

In der dritten Lesart wird die Aufgabenstellung nun auch als didaktische Praktik verstanden, die die Lehrenden bindet. Nicht nur die Schüler/innen werden also „beschränkt“, auch Lehrer/innen werden in die zirkuläre Logik der Aufgabenstellung eingeschlossen und in ihrer Bedeutungsproduktion (Sichtweise) bestimmt. Die Lehrenden erscheinen so geradezu einer Mechanik (Automatik) didaktischer Handlungsvollzüge unterstellt. In Pauls Lesart bilden die Praktiken ästhetischen Handelns dazu den Gegenpol. Weil sie aber gänzlich in einen außerschulischen Bereich verwiesen sind, tendiert Pauls Lesart dazu, die Aufgabenstellung im Zweck-Mittel-Bezug der didaktischen Handlungslogik zu legitimieren. Die scharfe Trennung von außerschulischer und schulischer Praxis produziert eine Ordnung, mit der sich das spannungsvolle Verhältnis der beiden Praktiken, für die „betrachten“ und „bewerten“ stehen, auflösen lässt, indem man sich als professionelle Lehrer/in eindeutig auf der Seite der Schule positioniert. Diese Auflösung aber wird nicht gänzlich vollzogen, sondern bleibt in einer fragenden Form noch offen, wenn Paul anfügt: „Bin ich da falsch?“ (296).

3.4 Die Schwierigkeit, Wirkungsempfindungen auszublenden

Der im Folgenden analysierten Sequenz des Gesprächs geht eine provozierende Intervention der Dozierenden voraus. Sie spitzt darin die durch Paul beschriebene Praktik des Aufgabenstellens in der Zuschreibung zu, dass sich in ihr eine „totale Fremdbestimmung der Schüler“ zeige (333/334). Der Spielzug der Dozierenden nimmt dabei die zweite Lesart wieder auf, in der Unterricht als Machtverhältnis gesehen wurde. Es scheint nun ganz so, als würde Paul dieser Zuschreibung zustimmen, denn er kommentiert: „Genau, behavioristisch, total.“ (383) Ausgehend von diesem Einverständnis fokussiert die Dozierende in der folgenden Gesprächssequenz einen spezifischen Aspekt in Pauls Lesart, nämlich dessen Ausklammerung der Wirkungsempfindung. Die Thematisierung erfolgt an einem schriftlichen Arbeitsergebnis, das er in einer Lernaktivität der Selbstlernarchitektur angefertigt hat. Dieses Arbeitsergebnis bringt die Dozierende als Beleg dafür, dass Pauls Umgangsweise mit Schülerbildern der in den Studienmaterialien vorgeschlagenen widerspricht. Sie unterstellt Paul, dass sich darin der Versuch zeige, nicht von der eigenen Wirkungsempfindung zu sprechen, sondern sich in Distanz zu halten, „dieses Wir-

kungsding wegzunehmen“ (422). Mit diesem provokanten Spielzug stellt die Dozierende Pauls Lesart zur Diskussion.

Dozentin:

416 Und ist mir jetzt einfach aufgefallen, dass du zum Beispiel einen

417 Text geschrieben hast,

Paul:

419 [unverständlich]

Dozentin:

421 der sehr distant ist. Also, wo du schon versucht,

422 dieses Wirkungsding wegzunehmen.

Paul:

424 Mhm.

Dozentin:

426 Oder?

Paul:

428 Aber absichtlich.

Paul nimmt Stellung. Seine Äußerung beginnt mit „Aber absichtlich.“ (428), ganz als sollte die Möglichkeit ausgeschlossen werden, sein Handeln als ungewollt, versehentlich oder irrtümlich zu deuten. Mit diesem reflexiven Kommentar unterstreicht Paul seine eigensinnige Aneignungsweise des Studieninhalts und behauptet sich als lernendes Subjekt. Er setzt nun die Stellungnahme mit einer Beschreibung seiner Umgangsweise mit Arbeiten von Schüler/innen fort und bringt darin sein Bemühen um das objektivierende sprachliche Erfassen von Qualitäten des Schülerbildes zum Ausdruck (428–463).

Paul:

432 Weil (---) ich hier auch bei der LA3 geschrieben habe, dass es

433 mich, wenn es um eine Beschreibung und um eine Beurteilung

434 geht, gibt es ein erster, gibt es für mich einen ersten wichtigen

435 Punkt, der Beschreibung. Das heißt, ich schaue ein Bild an und

436 beschreibe. Ich beschreibe, was ich sehe. Ohne den Punkt

437 der Wirkung.

Dozentin:

439 Ja.

Paul:

441 Ich blend' s mal aus. Ich lass das Bild mal nicht auf mich wirken,

442 sondern ich, ich schau mir' s an, wie ist es gearbeitet

445 (---) und dann der zweite Punkt habe ich

446 den Punkt der Wertung wieder (kurzes Lachen) und erst dann

447 als dritter Punkt die Wirkung. [...]

Um die folgende Analyse nachzuvollziehen, muss man wissen, dass Paul in den oben erwähnten Lernaktivitäten der Selbstlernarchitektur (LA3, 432) aufgefordert war, Schülerzeichnungen zu betrachten und eine Perzeptbildung in drei Schritten auszuführen.³⁷ Auf diese Lernaktivitäten blickt Paul zurück,

37 In der Selbstlernarchitektur sind drei Aspekte der Bildrezeption in Lernaktivitäten konfig -

wenn er hier seine Vorgehensweise darstellt. Zunächst artikuliert er die Perspektive, unter der er sich mit den Schülerarbeiten beschäftigt hat, ihm sei es „um eine Beschreibung und um eine Beurteilung“ gegangen (433). Wieder aufgenommen wird hier die rechte Seite der Differenz der Lesart 1 aus dem Anfang des Lernberatungsgesprächs (Fig76D, „betrachten versus bewerten“). Paul beschreibt nun (435–442) den Weg, auf dem er eine objektive Bewertung (siehe 101, S. 122) herzustellen sucht. Demnach gilt das Beschreiben von Bildern als zentrale Praktik zur objektiven Erfassung von Bildqualitäten im Unterschied zum Empfinden von Wirkungen. Die Wirkung des Bildes wird zur Störung, sodass sich das Bemühen Pauls darauf richtet, sie „auszublenen“ (441/442).

Als Mittel einer objektivierenden Erfassung des Bildes gilt das unmittelbar Sichtbare („Ich beschreibe, was ich sehe.“, 436) und die Machart des Bildes („ich schau mir‘ s an, wie ist es gearbeitet“, 442). Dem Schritt der registrierenden Erfassung folgt die Bewertung des Bildes (445/446). Dass Paul als dritten Punkt die Wirkung folgen lässt (446/447), greift zwar diesen zentralen Aspekt der in der Selbstlernarchitektur vorgeschlagenen Bildungsgangsweise nochmals auf, allerdings wird die Relevanz der Wirkungsempfindung vom zentralen Moment der Bildrezeption umdefiniert zu etwas, was „als dritter Punkt“ (447) dann auch noch vorkommen kann.

In der Folge artikuliert Paul allerdings ein Problem und spricht von einer Schwierigkeit, die in seiner Praxis einer beschreibenden Bilderfassung entsteht und sich seiner objektivierenden Betrachtung entgegenstellt.

447 [...] Nur jetzt scheint‘ s, ist die Frage eben,
448 wenn ich jetzt so ein Bild anschau, ich bin

Dozentin:

450 Mhm.

Paul:

452 Es fällt mir schwer, das einfach nur zu beschreiben,

453 weil ich nehm das Bild als Gesamtes wahr, es wirkt auf mich.

Dozentin:

455 Mhm.

Paul:

457 Ich habe einen, ich hab‘ einen Eindruck vom dem und löst

458 gewisse Gefühle aus.

Dozentin:

riert: (1) Wirkungsempfindung, (2) Reflexion der Wirkungsempfindung und impliziter Wertungen, (3) bildanalytisches Erfassen der Bildsprache. Die Bildwahrnehmung wird dabei als Prozess der reflexiven Ausdifferenzierung einer anfänglich spontanen Wirkungsempfindung angelegt, durch welche die Verknüpfung der drei Aspekte auf je unterschiedlichem Niveau stattfindet. Entsprechend ist der Auftrag zum Selbststudium formuliert, auf den sich die Gesprächssequenz bezieht: „Wenn Sie bei der Analyse des Bildes von der Wirkung auf den/die Betrachter/in ausgehen – wie wir es vorschlagen –, dann stellen Sie eine Verbindung zwischen den Reaktionen der Betrachter/in und den Gegebenheiten am Bild her. Wählen Sie geeignete bildanalytische Kategorien aus, um wirkungsrelevante Bildelemente zu erfassen.“ (Web-LearnDemo: <http://www.selbstlernarchitekturen.info>, Strang BTG, LA5/LP)

460 Mhm.

Paul:

461 Schon bevor ich, bevor ich überhaupt den ersten Satz über

462 eine Beschreibung gesagt habe. Und ich hab' halt mal versucht,

463 den Text, einfach mal das Bild zu beschreiben ohne.

Es ist eine in der bildtheoretischen Debatte als bildspezifisch herausgestellte Eigenschaft³⁸, die Paul zu einer Erfahrung wird. Das Bild präsentiert sich ihm in der Betrachtung als eine sinnbezogene Wahrnehmungsganzheit (453). Die spontane Reaktion auf diese Wahrnehmung ist die Wirkungsempfindung: „das Bild [...], es wirkt auf mich.“ (453), es „löst gewisse Gefühle aus“ (457/458) – ein Schönheitsurteil wie in der Praxiserzählung zu den Schülerarbeiten im Anschluss an Mondrian. Pauls Vorsatz, die Wirkung auszuklammern, erweist sich als eine Anforderung, der nicht so leicht zu folgen ist. Diese Gesprächssequenz gibt somit dem am Anfang des Gesprächs geäußerten Lerninteresse eine Begründung (s.o., S. 121), denn die objektivierende Erfassung von Bildgegebenheiten will nicht reibungslos gelingen, während die Wirkungsempfindung sich wie selbstverständlich einzustellen scheint.

Es zeigt sich, wie die differenzielle Figur „betrachten versus bewerten“ (Ku1 Fig76D / Fig275) zunehmend erweitert wird. Auch hier positioniert sich Paul zunächst auf der rechten Seite als zukünftiger Lehrer, der sich für den Beruf zu qualifizieren sucht. Markiert ist die linke Seite, da die Wirkung als das Auszublenkende, Auszuschließende gilt. Nun scheint sich die auszuschließende Wirkungsempfindung allerdings aufzudrängen, sich in die Praktik der objektiven Beschreibung unaufhaltsam einzuschreiben, sodass sich Paul – so könnte man sagen – ungewollt umpositioniert findet (452–457). Der Versuch der objektiven „Beschreibung“ (463) wird zu einem Versuch mit ungewissem Ausgang und bekommt den Beiklang des Unmöglichen. Die Subjektpositionierung gerät in eine destabilisierende Dynamik.

38 Bildtheoretische Ansätze bestimmen Bildlichkeit als eine durch „Rahmung“ festgelegte, binnenstrukturierte, visuelle Konfiguration. Der durch das Bild in bestimmter Weise festgestellte Blick gibt dem/der Betrachter/in ein Gegenüber – ein Ganzes –, das in seinem Innenverhältnis komponierte Bezüge enthält und auf das der Betrachter mit seinen Seherfahrungen im Ersteinindruck gesamthaft reagiert. Bewusst wird die Konfiguriertheit des Bildes erst in einer reflexiven, bildanalytischen Bewegung (Majetschak 2005: 97ff.). Böhm verweist unter dem Begriff „ikonische Differenz“ auf den Zeichencharakter der Bildkonfiguration. Das Bild zeigt etwas, das über das wahrnehmbare Ding und die abbildhaften Verweise hinausgeht; es schafft Sinn- (Böhm 2007: 34ff.). Im fortschreitenden Bildrezeptionsvorgang entspricht der ikonischen Differenz auf der Seite der Betrachter/in eine mannigfaltige Bedeutungsproduktion, die auf Eigenschaften der sichtbaren Konfiguration Bezug nimmt und den ersten Wahrnehmungseindruck in eine fortschreitende Ausdifferenzierung von Bildsinn und Bildkonstruktion überführt. Imdahl spricht an dieser Stelle von einer invariablen Ganzheitsstruktur des Bildes, der ein „sehendes Sehen“ entspricht (Imdahl 1996: 26/27).

Differenzielle Figur „betrachten versus bewerten“, Fortsetzung 2

	betrachten	bewerten
1	[betrachten]	beurteilen (433)
2	Wirkung empfinden (453)	beschreiben, ohne den Punkt der Wirkung (436)
3	{Wirkung zulassen}	Wirkung ausblenden (441)
4	{Bild als Zeichen und Ausdruck}	Bild als Arbeitsstück und Ding (442)
5	Gefühl und Eindruck (457)	{Tatsachen}
6	{ist unvermeidlich da [selbstverständlich]}	{ist zu erringen}, ist schwierig
7	{subjektiv} (103)	{objektiv} (100)
	-/+	+
	Destabilisierende Dynamik ◀ Subjektpositionierung	

Markierung: erfolgt links, die Wirkung ist eine Hinderung der objektiven Erfassung von Bildqualitäten

Subjektpositionierung: aufseiten des Bewertens und Beurteilens mit einer destabilisierenden Dynamik auf die Seite des Betrachtens und Empfindens

Ku1 Fig415D

Die vierte Lesart. Grundsätzlich findet auch hier durch die Wiederholung von Bedeutungsaspekten eine Vereindeutigung der Lesarten statt. Der Umgang mit Schülerbildern wird als „Beschreiben und Bewerten“, und damit als Teil von Praktiken der Leistungsmessung in der Schule verstanden. Dieser beschreibend-bewertende Bildungsgang kommt nun als eine Kompetenz in den Blick, die es zu lernen gilt. Paul versteht sein Studium im kunstpädagogischen Teil der Selbstlernarchitektur als Arbeit an dieser Fähigkeit, die zweiteilig entworfen wird: Das Registrieren von Bildtatsachen unter Ausblenden von Wirkungsempfindungen und das anschließende Bewerten anhand objektiver Kriterien. In dieser Aussage wird das Bild nicht als Zeichensystem und Bedeutungsträger, als symbolisch verfasste ästhetische Objektivation, sondern als Ding/Produkt mit Eigenschaften seiner Materialität ähnlich der Handwerklichkeit eines Stuhls aufgefasst. Diese Lesart hat Konsequenzen für Pauls eigenes Lernen. Die in den Studienmaterialien vorgeschlagene Perzeptbildung kann nicht als relevanter Lerngegenstand verstanden werden, weil deren zentraler Ansatzpunkt, die Wirkung, als ein selbstverständlicher Teil des alltagsweltlichen, privaten Bildungsgangs verstanden wird, den es als Professionalisierungsschritt nicht zu lernen, sondern zu überwinden gilt. Diese Lesart lässt nicht zu, die Wirkungsempfindung als Ansatzpunkt einer methodisch elaborierten Perzeptbildung aufzufassen, für die die Einbindung der Wirkung in reflexive Analyse und hermeneutische Interpretation die relevante Kompetenz ist und die in der Selbstlernarchitektur als Professionalisierungsschritt konzipiert wurde. Wohl aber entspricht diese Lesart dem Begehren für den institutionellen Alltag, für die Praktiken des Bewertens, etwas so zu lernen, dass diese als objektiv und in diesem Sinn als professionell ausgewiesen werden.

3.5 Das Reflexiv-Werden der Lesarten

Die vorausgehend analysierte Gesprächssequenz (ab Z. 416) weist ein reflexives Moment auf, dem im Folgenden nachgegangen wird, weil es für die didaktische Funktion von Lernberatung in Selbstlernarchitekturen von Bedeutung ist (Kossack 2006: 79ff.). Der eröffnende, provozierende Spielzug der Dozierenden (416–525, S. 136) zielt darauf, die Lesart Pauls reflexiv zu machen. Sie relationiert Pauls Umgangsweise mit den Bildern mit der Perzeptbildung als dem Zugang zu Schülerbildern ausgehend von der Disziplin der Ästhetischen Bildung. In dieser Relationierung von Lesarten liegt konzeptionell die Möglichkeit, diese in ihrer Konstruiertheit thematisch und bewusst werden zu lassen. In den bisher analysierten Gesprächssequenzen geschieht dies aber nicht, denn es wird nicht *über* die Lesarten des Lehr-Lernverhältnisses und die antizipierbaren Unterrichtspraktiken reflektiert³⁹ Wenn Paul von einer Schwierigkeit spricht, dann verbindet sich damit keine Problematisierung seiner Lesart, vielmehr wird seine Lesart des kunstpädagogischen Lehr-Lernverhältnisses in der Differenz von „betrachten versus bewerten“ weiter geführt. Weil die Wirkungsempfindung einerseits nicht wegzubekommen ist, aber andererseits nach Pauls Verständnis in der schulischen Praxis des Bewertens nicht sein darf, wird die Lesart – als eine Konstruktion und ein Verständnis von Praxis – nicht problematisch, sondern begründet das Lerninteresse, die Fähigkeit des objektiven Beschreibens und Bewertens zu erwerben. Dass die private Praxis der Kunstbegegnung und die institutionelle Praxis des Bildumgangs im Unterricht als selbstverständliche Gegensätze gesehen werden, erschwert es, sie in Verbindung zu setzen und die Deutungsfolgen der Zuschreibung bewusst zu machen, dass es im Unterricht um das Bewerten und nicht um das private, ästhetische Betrachten gehe.

Erst in der Weiterführung des Gesprächs bahnt sich eine Entwicklung an, in der Pauls Praktiken reflexiv werden. Das wird an der folgenden Gesprächssequenz deutlich. Die Dozierende konfrontiert Paul. Sie spricht an, dass sein Vorgehen der Anlage des Studieninhalts zuwiderlaufe.

Dozierende:

496 Jetzt machen wir noch einen Schritt. Hast du gemerkt, also,
497 irgendwie musst du dann ja gedacht haben, diese Lernabteilung
498 ist aber komisch gestrickt. Hast gemerkt, dass die gegenläufig
499 funktioniert? (---) Du hast gesagt, wenn ich die Bildbetrachtung
500 mache, so fängst du auch an, dann beschreibe ich.

Paul:

502 Mhm, mhm.

39 Selbstsorgendes Lernen zielt auf eine reflexive Subjektivierung, in der die Differenz der eigensinnigen individuellen Lesarten zu den sozial geteilten – z.B. auch zu jenen, die in den Texten der Studienmaterialien angelegt sind – thematisch wird und Lernende so die Möglichkeit gewinnen sich zu positionieren und zu Positionierungsanforderung des professionellen Feldes bewusst zu verhalten (Wrana 2008a: 71ff.).

Dozierende:

504 Und ich gehe in Distanz zu der Wirkung.

Infolge dieses provozierenden Spielzugs der Dozierenden⁴⁰ bestätigt Paul zunächst mit „Nein, es ist hier andersherum gelaufen.“ (506) den Gegensatz seines eigenen Vorgehens zur Anregung der Studienmaterialien, von der Wirkung auszugehen (506–510) und bekennt sich zu seinem Vorgehen, die Wirkung auszublenden (523–527). Diese Äußerung wird allerdings mit einem zweifachen „vielleicht“ (523) eingeleitet, wodurch sich ein Rückzug aus der bisher sicher vorgetragenen Position andeuten könnte. Zugleich schreibt sich Paul sein Vorgehen aber als bewusste Handlung zu (526), ganz wie auch schon in der vorausgehenden Sequenz mit „aber absichtlich“ (427).

Paul:

506 Mhm. Nein, es ist hier andersherum gelaufen.

Dozentin:

508 Gut.

Paul:

510 Wir sind von der Wirkung auf mich ausgegangen.

Dozentin:

516 [unverständlich] Du musst gedacht haben.

Paul:

518 Ja.

Dozentin:

520 Das ist völlig komisch, was hier [in den Studienmaterialien, Anm. d. Autor/innen] passiert.

Paul:

523 Ja, vielleicht hab' ich, vielleicht

526 hab' ich auch bewusst, bewusst einfach mal den Bereich

527 der Wirkung ausgeblendet.

Dozentin:

529 Mhm.

Paul:

531 Ich muss ehrlich sagen, ich war – Beispiel – ich war am Freitag im

532 Beyeler Museum.

Dozentin:

534 Mhm.

Paul:

536 Und das ist halt nach wie vor, wenn ich vor einem Bild stehe,

537 das wirkt auf mich.

Dozentin:

539 Ja.

Paul:

541 Ich fang' nicht an zu beschreiben.

40 Widerstand setzende und provozierende Spielzüge im kunstpädagogischen Gespräch der Lernberatung werden einer Taktik der Re-Positionierung zugerechnet. Sie werden im Beitrag „Spielzüge des Lernberatungshandelns“ (Maier Reinhard/Ryter Krebs/Wrana in diesem Band) analysiert.

Dozentin:

543 Ja.

Paul:

545 Es von dem her, hab' ich, ist es vielleicht auch ein bisschen

546 ein Widerspruch, wie ich selber an Bilder herangehe.

„Ich muss ehrlich sagen“ (531) ist der Anfang einer kurzen Erzählung und kann einerseits die Authentizität der subjektiven Erfahrung hervorheben. Dieser Anfang hat andererseits auch die Konnotation von „zugeben, nicht verbergen, wahrhaftig sein“ und bereitet damit den Abschluss der Gesprächssequenz vor (536–546). Diese abschließenden Aussagen liegen nun auf einer reflexiven Ebene. Paul setzt seine beiden Betrachtungsweisen – jene von Bildern im „Beyeler Museum“ und jene von Bildern in der Schule – in Relation und sieht einen Widerspruch (545/546).

Die differenzanalytische Rekonstruktion wird in der Figur Ku1 Fig505D dargestellt.

Differenzielle Figur „betrachten versus bewerten“, Fortsetzung 3

	betrachten	bewerten
1	wir in der SLA	in meiner Aneignung der SLA
2	von der Wirkung ausgehen (510)	[vom objektiven Beschreiben ausgehen]
3	im Museum Beyeler (532)	[in der Schule und im Studium]
4	Wirkung empfinden (wirkt auf mich) (537)	Wirkung ausblenden (527)
5	[passiv zulassen] (537, 521)	bewusst, [beabsichtigt] (526)
6	ich selber (546) {als Privatperson}	[ich als Lehrer/in]
	-/+	-/+
	Subjektposition	Subjektposition

Subjektposition: wechselnd in der Schule/im Studium/im Lehrberuf oder im Museum.

Markierung: gleichwertige Seiten.

Ku1 Fig505D

Paul positioniert sich zunächst (bis Z. 527) bei der Bildungungsweise des Beschreibens und objektiven Bewertens. Er positioniert sich auf dem Weg in den Beruf als Student, der selbst eine Vorstellung der zu erlernenden Kompetenz hat, sich darin erprobt und sich bewusst in Differenz zum Studieninhalt setzt. Dann (ab Z. 531) positioniert er sich im Privaten seiner Kunstbegegnung im Museum auf der Seite des Betrachtens. Eine definitive und abschließende Subjektpositionierung auf einer der beiden Seiten der differenziellen Figur gibt es nicht, sondern zwei Subjektpositionierungen bei fehlender Markierung: Die beiden Seiten der differenziellen Figur sind gleichwertig.

Dieser Unentschiedenheit der Markierung korrespondiert die explizite Äußerung eines Widerspruchs im eigenen Handeln (545). Die Formulierungsweise, in der der Widerspruch artikuliert wird, soll zusammen mit der Opposi-

tion „ich selber“ versus „ich als Lehrer/in“ (Zeile 5, Fig505D) genauer betrachtet werden. In den Äußerungen ist nur der Term „ich selber“ (546) explizit. Er steht unter „betrachten“ auf der linken Seite der differenziellen Figur. Nun steht die oppositionelle rechte Seite aber implizit unter der Zuschreibung an das professionelle Handeln in der Schule. Man kann daher Pauls Äußerung in folgender Weise ergänzen: „ist es vielleicht ein bisschen ein Widerspruch, wie ich selber [und wie ich als Lehrer, Anm. d. Autor/innen] an Bilder herangehe?“ (545/546). Mit „wie ich selber“ verweist Paul auf sich als Akteur und markiert zugleich eine Unterscheidung, eine Unterscheidung von einem anderen Akteur, der auch Paul ist – ein Paul, der sich als Lehrer entwirft. Indem Paul die beiden Pauls in seiner Äußerung wieder zusammenschließt, erscheinen die zuvor als getrennt konstruierten Praxen in eine Relation gestellt, deren selbstverständliches gegenseitiges Ausschließen bricht auf.

Die fünfte Lesart. Paul setzt seine beiden Bildumgangsweisen in Beziehung und sieht sie in einem Widerspruch. Die Zuweisung der beiden Bildumgangsweisen in zwei klar unterschiedene Praxen und die Deplatzierung der einen – des ästhetischen Zugangs – aus der Schule werden irritiert. Die Relationierung der beiden Handlungsweisen ist ein entscheidender Schritt. Weil sie nun nicht mehr unverbunden stehen, könnten sie im Bezug aufeinander je eine Perspektive bilden, von der her sie sich gegenseitig problematisierend in den Blick bringen. So wird es möglich, dass Paul die beiden Bildumgangsweisen als Praktiken entdeckt, die in einem Widerspruch stehen. Das ist mehr als das Brüchig-Werden von Lesarten, das sich im Akt der Äußerung implizit anmeldet, wie es zwischen Lesart 1 und Lesart 2 beobachtet wurde. In der Äußerungsfolge der analysierten Gesprächssequenz werden die Lesarten durch Relationierung reflexi. Die eine Praktik erscheint als eine individuelle, private Praktik der Bildbetrachtung („wie ich selbst“, 446), die andere als eine nicht in gleicher Weise zu ihm gehörige, professionelle Praktik, die Paul der Schule zuschreibt. In der fünften Lesart wird den Praktiken außerhalb und innerhalb der Institution Schule zugeschrieben, in einem Widerspruch zu stehen. Wir interpretieren diesen Äußerungsakt als ein Ereignis, in dem eine (De)Subjektivierung des professionellen Ichs sichtbar wird und eine Entwicklungsmöglichkeit entsteht.⁴¹

41 Aus der Perspektive des Konzepts des selbstsorgenden Lernens wäre der artikulierte Widerspruch ein Ansatz, die eigenen Sichtweisen reflexiv wieder anzueignen und mit dem Gewordensein und dem Konstitutionsprozess professioneller Subjektivität kritisch umzugehen (Klingovsky/Kossack 2007: 71ff.). Die Dozierende hätte dies an dieser Stelle weiter führen können, sie hätte die Möglichkeit gehabt, den theoretischen Horizont einzubringen, in dem eine reflexive Relationierung zur Wissensordnung der Kunst und den Praktiken ästhetischer Rezeption, möglich würde.

3.6 Der Verlauf der Lesarten, Differenzen und Positionierungen

Im Verlauf des kunstpädagogischen Lernberatungsgesprächs zeigt sich das Differenzial „betrachten versus bewerten“ in iterierenden semantischen Konstellierungen, die als differenzielle Figuren rekonstruiert wurden. Legt man diese Figuren sowie die damit verbundenen Markierungen und Subjektpositionierungen hintereinander, dann lassen sich – wie schon in der Analyse der mathematikdidaktischen Lernberatung – sowohl Kontinuitäten als auch Brüche und Kippbewegungen ausmachen.

Über das Gespräch hinweg iterierte differenzielle Figurationen

betrachten vs. bewerten		
Lesart 1		Fig76D
1	Wirkung	Kriterien
2	subjektiv	objektiv
3		für mich {als Lehrer/in}
4	–	+ Subjektpositionierung
Lesart 2		Fig 123D
6	nicht-einschränken	einschränken
7	viele unterschiedliche Sachen	bestimmte Vorstellungen der Lehrer/in
	Bilder von Kindern	Umsetzungen von Aufgaben
	wunderschön	{Zweck erfüllend}
	Kinder	Schüler/innen
	+	–
	Subjektpositionierung	
Lesart 3		Fig275D
9		Oder gibt es die Erlaubnis Kinder einzuschränken?
10	Bilder von Künstler/innen	Bilder, die als Aufgabe gegeben werden
	in privater Kunstrezeption	in der Schule
	anschauen	Aufgaben geben
	Wirkung empfangen	Bilder automatisch auf Vorstellungen beziehen
	–/+	+ Subjektpositionierung
Lesart 4		Fig415D
11	Wirkung zulassen	Wirkung ausblenden
12	[Bild als Zeichen und Ausdruck]	Bild als Arbeitsstück und Ding
13	Gefühl und Eindruck	Tatsachen feststellen, beschreiben
14	ist unvermeidlich da	ist schwierig, ist zu erringen

Destabilisierende Dynamik ◀		+/+ Subjektpositionierung
Lesart 5		Fig505D
13	andersherum wie wir (in der SLA) es gemacht haben	meine Aneignung des Studieninhalts
14	nicht mit dem Beschreiben anfangen	[vom Beschreiben ausgehen]
15	im Museum vor einem Bild	
16	wirkt auf mich	bewusst versuchen die Wirkung auszublenzen
17	wie ich selber an Bilder herangehe	[wie ich als Student und künftiger Lehrer herangehe]
◀ ◻ ▶		+/+ ◻ -/-
Subjektpositionierung beidseitig		
+ oder +/-		- oder +/-

Ku1 differenzielle Figuren

Pauls Aneignung des Studieninhalts geht von einer eindeutigen Positionierung in einem didaktisch-instrumentellen Professionsverständnis aus (Lesart 1, Ku1 Fig76D, „betrachten versus bewerten“). Diese Positionierung wird in der zweiten Lesart durch ein spontanes Schönheitsurteil irritiert. Hat Paul sich zunächst eindeutig als Lehrer in der Schule und zu deren technologischen Praktiken positioniert, so steht er in der zweiten Lesart quasi in einer Gegenposition – auf der Seite der künstlerisch-ästhetischen Selbstbestimmung des schöpferischen Kindes, dessen Schöpfungen als „wunderschön“ empfunden werden. In dieser Lesart wird das instrumentelle Lehr-Lernverhältnis als ein zu legitimierendes Machtverhältnis problematisch (Lesart 2, Ku1 Fig123D „nicht-einschränken versus einschränken“). Die Wertung der antizipierten, gegensätzlichen Praktiken wird unsicher und die Wertungsrichtung und Markierung in der differenziellen Figur „betrachten versus bewerten“ kippt. Die zwei darauf folgenden Lesarten (Lesart 3 u. 4, Ku1 Fig275D, Fig415D) schließen nun wieder an die erste Lesart an. Das kunstpädagogische Lehr-Lernverhältnis wird erneut in der Opposition des ästhetischen Zugangs zu Praktiken der Leistungsbewertung („betrachten versus bewerten“) begriffen und differenziert. In dieser Iteration wird die Lesart 1 um Bedeutungsaspekte erweitert, der ästhetische Zugang wird explizit in den Bereich außerschulischer Praxen und spezifisch in den Bereich privater Kunstbetrachtung verwiesen. Die Subjektpositionierung liegt wie in Lesart 1 auf der Seite der Schule und bei den technologischen Praktiken der Leistungsmessung. Negativ markiert ist die Seite des ästhetischen Zugangs zum Bild (Ku1 Fig275D, „in der Kunst versus in der Schule“). Jedoch deutet sich in der vierten Lesart an, dass die Ausklammerung des ästhetischen Zugangs und damit der Ausschluss der Wirkungsempfindung eine Bildumgangsweise ist, deren Gelingen grundsätzlich infrage steht (Ku1 Fig415D).

In der fünften Lesart (Ku1 Fig505D, „im Widerspruch“) werden die beiden Praktiken, das „Betrachten“ und das „Bewerten“, miteinander relationiert und in einem inneren Widerspruch gesehen. In der differenziellen Figur „betrachten versus bewerten“ erscheint keine eindeutige Subjektpositionierung oder Markierung. Dieses Phänomen der semantischen Verschiebung und Neukonstellierung lässt sich mit Blick auf den Professionalisierungsprozess als Distanzierung des Studierenden zu seiner Lesart des kunstpädagogischen Lehr-Lernverhältnisses interpretieren. Es zeigt dann eine Öffnung für die reflexive Relationierung mit disziplinären Lesarten der Kunstpädagogik durch das Problematisch-Werden der eigenen Lesart an ihrem inneren Widerspruch. Es ist dem folgenden Kapitel vorbehalten, die Entwicklung der Lesarten im mathematikdidaktischen und kunstpädagogischen Lernberatungsgespräch in ihrem Zusammenhang zu betrachten.

4 Die Transformation von Lesarten und der Prozess der Professionalisierung

Die beiden Lernberatungsgespräche zeichnen sich durch eine ähnliche Dynamik in der Lesartenbildung aus. Ausgehend von der Interpretation dieser gemeinsamen Dynamik sollen wesentliche Ergebnisse der vorliegenden Analyse gebündelt werden.

4.1 *Der Ort einer instrumentellen professionellen Praxis*

Paul steigt in beide Gespräche mit einer Lesart ein, die ein instrumentelles Professionsverständnis impliziert. Allerdings äußert sich dies in den Gesprächen auf unterschiedliche Weise. In der Mathematikdidaktik betrachtet er im Rahmen eines humanistischen Diskurses zu neuen Lernkulturen die Individualisierung des Lernens und das Erreichen normativer Ziele (wie etwa die Gleichbehandlung der Lernenden) als durch professionelles Handeln herstellbar. In der Kunstpädagogik weist er die disziplinäre Lesart zurück, gemäß der die Perzeptbildung für professionelles Handeln Relevanz habe. Er vertritt die Vorstellung, dass der ästhetische Prozess sich im Rahmen von Schule dem objektiven Geltungsanspruch des Benotens beugen müsse. In beiden Fällen bildet der institutionelle Alltag des Lehrerhandelns mit seinen Notwendigkeiten und Zwängen den Horizont der Lesarten Pauls. Dieser „professionelle Alltag“, den Paul in seinem Praktikum im Zwischensemester vor der Selbstlernarchitektur erfahren hat, bildet einen Ort, von dem her sich sprechen lässt und von dem her sich Argumentationen, Begründungen und Evidenzen entfalten.

Wenn man diesen Ort bezieht und von ihm aus Lesarten des Lehr-Lern-Verhältnisses artikuliert, dann erscheinen bestimmte Zwänge und Notwendigkeiten. Insbesondere erscheinen „Probleme des Unterrichtens“ als solche, die gelöst werden müssen. Anders formuliert: Unterricht wird problematisiert als etwas, in dem normative Anforderungen Handlungsprobleme stellen, die gelöst werden müssen. Ein solcher Entwurf von Unterricht erfordert dann ein technologisches Wissen, das diese Handlungsprobleme meistert. Als solch ein technologisches Wissen erscheint in Pauls Lesarten einerseits die Lernumgebung, die in den Studienmaterialien der Mathematikdidaktik angeboten wird, und andererseits die objektiven Kriterien der Bildbewertung im Kontext von Aufgabenstellungen zur Bildproduktion, die in den Studienmaterialien der Kunstpädagogik gerade nicht enthalten sind. Insofern nimmt die Dynamik der Lesarten in den beiden Gesprächen zwar einen diametral verschiedenen Ausgangspunkt, einmal vom als sicher geltenden technologischen Wissen her, einmal von der Kritik an einem Mangel an technologischem Wissen, doch durchlaufen beide Dynamiken dasselbe Feld in umgekehrter Richtung. Am Ort des „professionellen Alltags“ entfaltet sich also ein Begehren nach Lesarten eines bestimmten Typus: der Wunsch nach Lösungen für den institutionellen Alltag, dem eine bestimmte diskursive Figuration des institutionellen Alltags zugrunde liegt.

Das „Begehren nach Lesarten“, das wir an dieser Stelle als allgemeines Theorem einführen, entspringt nicht den Wünschen des Subjekts. Das Begehren ist vielmehr in den Praktiken implizit und artikuliert sich in den Wünschen der Subjekte. Es ist Teil einer sozialen und bisweilen auch institutionellen Ordnung und wird in der Positionierung angeeignet. Das hier artikuliert Begehren nach Lösungen für den institutionellen Alltag basiert auf einer diskursiven Wissenskonstruktion dieses Alltags und seiner Notwendigkeiten. Damit ist es aber ebenso wie diese Wissenskonstruktion kontingent, denn die Professionalität des institutionellen Alltags lässt sich auch anders konstruieren. Der Alltag des Lehrhandelns ist nicht notwendig so, wie er in diesen Lesarten entworfen wird, die Notwendigkeit und Unumgänglichkeit, Alltagsprobleme zu lösen, ist vielmehr ein legitimatorisches Element dieses Begehrens nach Lesarten. Im selben Sinn resultiert die Erfahrung des Praktikums nicht einfach aus einem „rohen und stummen Geschehen“, aus einem „Ereignis“ im Zwischensemester, das Paul sein Gesetz aufzwingen würde, die Erfahrung ist vielmehr aus einem komplexen Prozess von Zuschreibungen und Problematisierungen hervorgegangen, die von diskursiven Kontexten durchtränkt sind. Der Ort des Alltags, den Paul bezieht, ist somit – so wie er in der Lesart erscheint – ein Konstrukt der Lesart.

An dieser Stelle zeigt sich ein rekursives Verhältnis von Lesarten und dem Ort, von dem aus sie gebildet werden. In demselben Maß, in dem die Lesart von einem Ort her gebildet wird, wird dieser Ort erst in der Bildung von Lesarten konstruiert. Das Theorem der Subjektpositionierung als dynamischer Begriff fasst genau dieses rekursive Verhältnis. In der Lesartenbildung als diskur-

siver Praxis werden die Positionen konstruiert. Jedes Bilden einer Lesart iteriert diese diskursive Praxis, indem es ihre Figuren und Relationierungen wiederaufgreift, und zugleich die diskursive Praxis weiterführt und erweitert. Die Subjektpositionierung ist eine diskursive Bewegung, die sich in der Lesartenbildung vollzieht, sie ist eine Geste, ein Akt, der die Subjektposition als Fakt hervorbringt. In diesem Sinne beginnen beide Gespräche mit dem Entwurf eines Ortes „professioneller Praxis“, der mit einer Subjektpositionierung auf diesem Ort einhergeht und ein Begehren nach Lesarten impliziert, die einfache und machbare Lösungen bereitstellen, die dieser Ort der „professionellen Praxis“, wenn man ihn denn konstruiert und von ihm aus artikuliert, erfordert. Das Professionsverständnis, das in dem Entwurf dieses Ortes artikuliert wird, haben wir als instrumentelles Professionsverständnis bezeichnet.

4.2 *Der Bruch und der Eigensinn der Wissensfelder*

In beiden Gesprächen wird dieses instrumentelle Professionsverständnis aber irritiert. An einer bestimmten Stelle in jedem Gespräch problematisiert Paul seine jeweils erste Lesart. Zwar geben die Dozierenden hierzu Impulse, beeinflussen Thematisierungen, provozieren bisweilen auch, aber dieses Lernberatungshandeln ist nicht die eigentliche Quelle der Irritation. Diese erfolgt letztlich durch eine gewisse denkende Hartnäckigkeit, mit der Paul sich in die Wissensfelder der Mathematikdidaktik und der Kunstpädagogik begibt und in der der Eigensinn dieser Wissensfelder ihm zu einem Widerstand wird, an dem seine eigene Lesart Herausforderung erfährt und transformabel wird. Wenn dem Lernberatungshandeln eine irritierende Funktion zukommt, dann die, diesen widerständigen Eigensinn sichtbar zu machen, zu verstärken und die denkende Hartnäckigkeit anzufachen.

In der Relationierung von individuell eigensinnigen und disziplinären Lesarten wird nun deutlich, dass das Disziplinäre selbst eigensinnig ist. Es gilt nämlich, den „Eigensinn“⁴² nicht einfach als den individuellen Rest zu betrachten, der sich der Diskursivität der Disziplinen entzieht, sondern als diskursive Beharrlichkeit, die die in Wissensfeldern sedimentierten Lesarten ebenso auszeichnet, wie die in Biografien sedimentierten. Der Eigensinn der Wissensfelder wird so zu einem Kräftefeld, an dem sich die Eigensinnigkeit anderer Felder oder Individuen ausrichten oder in Widerstreit geraten kann. In diesem Sinn wird der Eigensinn des mathematikdidaktischen Feldes, repräsentiert über die imaginierten Umgangsweisen mit Zahlen, die die beiden Akteure im

42 Der Eigensinn wurde in der Pädagogik seit dem deutschen Idealismus üblicherweise als „Rest-A-Sozialität“ des Individuums betrachtet, das im Bildungsprozess zu sozialisieren ist. Bisweilen erscheint der Eigensinn auch als zu pflegendes Potenzial von Bildung wie in der Analyse des Topos des „eigensinnigen Kindes“ bei Negt/Kluge (1981, vgl. die Interpretationen des Antigone Mythos bei Wrana 2008a und 2009b).

Lernberatungsgespräch ausführen und hin- und herwenden, ebenso wie der Eigensinn des kunstpädagogischen Feldes, repräsentiert über die Schönheitsempfindung in der Betrachtung von Kunstwerken zu einem Widerstand. Beide Male irritiert der Eigensinn der Wissensfelder die Lesarten Pauls. Im Rahmen der Analyse des kunstpädagogischen Lernberatungsgesprächs ist dieses Moment der Irritation in seinem Verhältnis zum Eigensinn der Kunst explizit herausgearbeitet worden.

Die Irritation der Lesarten im Gespräch und die Bearbeitung dieser Irritationen haben stark reflexive Momente. Deutungen und ihre Diskursivität werden darin expliziert, abgewogen und verhandelt. Mehrere Spielzüge der beiden Akteure forcieren diese Reflexivität. Andere Spielzüge wiederum führen zur erneuten Stabilisierung von Deutungen, etwa die Praktik des Dozierenden, Paul nicht weiter auf seine eigene Lesarten und ihre Widersprüche zurückzuwerfen, sondern Deutungsangebote zu machen. Wir können weder vom Standpunkt der Lernberatung noch vom Standpunkt der Empirie wissen, ob diese Irritationen nachhaltig waren und ob sich Pauls Weise, Lesarten zu bilden, dauerhaft verändert hat. Aber zunächst einmal gilt es, einen weit unscheinbareren Umstand ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. In diesen beiden Gesprächen zeigen sich zwei Qualitäten von Lernprozessen: Erstens, dass die Wissensfelder so in das Lerngeschehen „Lernberatung“ hineinreichen, dass sie in der Lage sind, Lesarten zu irritieren. Die Lesarten Pauls geraten mit den disziplinären Lesarten in einen Widerstreit. Zweitens, dass Paul diesem Widerstreit Raum gibt und ihm Geltung verschafft.

Es lässt sich somit ein zweiter Typus des Begehrens nach Lesarten identifizieren, eine negative Bewegung, die sich mit Lesarten nicht zufriedengibt, wenn sie nicht hinreichend schlüssig sind, ein *Movens* im Verstehensprozess, das einer randständigen Position oder einem minoritären Wert die Chance gibt, das bereits Erkannte und Gefestigte ins Wanken zu bringen. Pauls Lernhaltung kennt offenbar auch diesen Typus des Begehrens. In der Mathematikdidaktik ist es die implizit entgegenlaufende Logik der Lernprozesse in der Lernumgebung, die Paul an der diskursiven Ordnung der neuen Lernkulturen zweifeln lässt. In der Kunstpädagogik ist es die Schönheitsempfindung, die sich dem bewertenden Handeln entgegenstellt. Der Bruch und die reflexive Qualität werden also ebenso vom Widerstreit der Lesarten und damit dem Widerstand des Wissensfeldes bedingt wie von einem Begehren danach, den Widerstreit auszutragen und abzarbeiten. Dieses Begehren hält die Lesarten dynamisch, weil sie deren Qualität im Verhältnis zum Widerstreit als nicht hinreichend erscheinen lässt.⁴³

43 Will man Selbstlernarrangements konstruieren, die die Dynamisierung und Reflexivität von Lesarten unterstützen sollen, dann lässt sich hier eine Funktion als wesentliche didaktische Funktion des Handlungsduos „Konstruktion von Lernarchitekturen“ und „Lernberatungshandeln“ bestimmen. Das Ziel bei der Konstruktion von Lernmaterialien und Aktivitäten wäre, diese so zu arrangieren, dass ein Widerstreit der Lesarten möglich wird, da sonst die Last der Relationierung und auch Dynamisierung von Lesarten ganz beim Lernberatungshandeln lie-

4.3 Den Widerstreit bearbeiten

Bisher haben sich zwei Typen des Begehrens nach Lesarten gezeigt, das Begehren nach einfachen, technologisch validen Antworten auf die Handlungsprobleme des Unterrichts sowie das Begehren, dem Widerstreit Raum zu geben und ihn angemessen auszutragen. Es wurde aber auch sichtbar, dass das zweite Begehren, das eine Lesarten negierende Kraft darstellt, meist von einem dritten, dieser Negation gegenläufigen Begehren begleitet wird, nämlich dem, den Widerstreit zu tilgen und eine neue stabile Lesart an seine Stelle zu setzen. Dieser dritte Typus ist ein Begehren nach Lesarten, das Erklärungen für das Unerklärliche sucht. Die Stabilisierung von Lesarten geht mit dem Aufheben und Ausräumen von Widersprüchen einher.⁴⁴

In der Mathematikdidaktik bringen der Dozent und Paul jeweils differente Strategien hervor, Lesarten zu bilden, die die Widersprüche ausräumen. Der Dozent bietet im Rahmen der von ihm propagierten Lesart (der dritten Lesart, s.o.) an, einen anderen Leistungsbegriff zu etablieren, der sich deutlich gegen eine gesellschaftliche Praxis der Leistungsmessung absetzt. Der Widerstreit wird mit einer Strategie ausgeräumt, die das Bedeutungsfeld verändert. Paul lässt sich bis zu einem gewissen Punkt darauf ein, insistiert dann aber auf der Unumgänglichkeit der Selektionsfunktion von Schule, begründet sie von der allgemeinen Allokationsfunktion der Gesellschaft her und legt mit der vierten Lesart eine andere Strategie vor, den Widerstreit auszuräumen: Er wird einfach „verbunden“ und als nicht näher bestimmte Aufgabe begriffen. Damit ist der Widerstreit aufgehoben und einem Kollektiv übergeben, aber was dies konkret bedeutet und wie der Widerstreit bearbeitet wird, bleibt im Dunkeln.

In der Kunstpädagogik wird das Ausräumen von Widersprüchen besonders stark mit der Strategie Pauls vollzogen, die Schönheitsempfindung im Kontext der Schule aus seiner Wahrnehmung „auszublenden“ und in den privaten Kunstgenuss abzuschieben. Die Schwierigkeiten, in die sich Paul in der Kunstpädagogik mit diesem Versuch verstrickt, etwas auszublenden, was sich nicht ausblenden lässt, können selbst als Szene gelesen werden, in der sich nicht nur die Lesarten widerstreiten, sondern auch die gegensätzlichen Dynamiken des Begehrens, einerseits dem Widerstreit der Lesarten Raum zu geben und andererseits die Lesarten in neuen, überzeugenden und handhabbaren Lesarten zu stabilisieren.

gen würde.

44 Diese doppelte Bewegung der Lesarten findet sich in einem anderen Theoriezusammenhang in der Psychologie wieder. Diese Theorien nehmen an, dass die Transformation kognitiver Strukturen von Dissonanzen ausgeht und dass Lernende danach streben, ein Gleichgewicht und eine Passung innerhalb kognitiver Konstruktionen herzustellen und so kognitive Dissonanzen auszuräumen (z.B. Piaget 1981). Die hier vorgelegte theoretische Beschreibung greift diesen Topos zwar auf, reformuliert ihn aber als Praktiken des Bildens von Lesarten und der Relationierung von Wissensfeldern.

4.4 Positionierungen

Es gibt Wahrheitsprozeduren, die Lesarten durchlaufen müssen, um als hilfreich, gültig oder interessant zu erscheinen. Die Lernberatung und die Selbstlernarchitektur insgesamt können als solche Wahrheitsprozeduren verstanden werden, und zwar als solche, die pädagogisch installierte werden. Die Subjektivation, die sich in solchen Prozessen vollzieht, geht von Adressierungen aus (s.o.). In Pauls Lesarten können wir die Adressierungen des Studienmaterials beobachten, die einem Diskurs zu neuen Lernkulturen folgen oder dem ästhetischen Diskurs in Kunst und Kunstpädagogik. Wir können auch die Adressierungen der „Gesellschaft“ beobachten, die von Paul verlangt, Leistung zu messen und zu bewerten und den „ästhetischen“ Genuss in Freizeitkulturen anzusiedeln. Subjektivation vollzieht sich angesichts solcher Anrufungen, eine Ordnung anzuerkennen, die mit Adressierungen einhergeht. Zugleich beobachten wir aber, wie sich die Subjektivation in einer Situation der Überdeterminierung vollzieht. Die Narration, die Paul am Ende der Lernberatung in der Mathematikdidaktik entwirft, entzieht sich den Adressierungen und positioniert in Bezug auf eine „Lehrerschaft“. Paul schreibt sich damit in keine der genannten, sondern in eine neue Ordnung ein, die Ordnung einer Lehrerschaft, die zwischen den widersprüchlichen Adressierungen vermittelt. In der kunstpädagogischen Lernberatung ist es noch etwas anders. Hier bewegt sich Paul zunächst ganz in der Ordnung der Schule und der mit ihr verknüpften Leistungsmessung. Im Gespräch wird er von der Dozentin immer wieder adressiert, der Ordnung des ästhetischen Diskurses, die mit der Ordnung der Schule in Widerstreit tritt, Raum zu geben.

Die Analyse von Lesarten zeigt also, dass Lesarten nicht als überdauernde und stabile Eigenschaften von Personen oder als habituelle Muster zu verstehen sind. Es lassen sich stabile Aspekte beobachten wie etwa die Orientierung an den Differenzen „individuell versus normal/normiert“ oder „betrachten versus bewerten“, die sich jeweils durch die Gespräche ziehen, aber auf dieser Basis lassen sich unterschiedliche Figuren bilden, die mit dem Subjekt und Individuum nicht unlösbar verbunden, sondern rationalisierungsfähig und -pflichtig sind. Die Lesarten können daher eher als diskursive Stimmen verstanden werden, deren die Sprechenden fähig sind und Orte, die sie artikulierend einnehmen können.

Die Basis dieser Positionierungen sind die in der Analyse rekonstruierten Differenziale, die es Paul erlauben, in seinen Äußerungen immer wieder zwei Seiten zu unterscheiden und diesen Seiten jeweils Eigenschaften und Objekte zuzuschreiben. In beiden Gesprächen liest Paul den Studieninhalt im Kontext einer Praxis des Unterrichtens. Die diskursiven Figuren des ersten Gesprächs iterieren das Differenzial „individuell versus normal/normiert“, dem sich je die unverfügbare Individualität des Kindes bzw. die normierende Praxis der Schule zuweisen lässt. Die Figuren des zweiten Gesprächs iterieren das Differenzial „betrachten versus bewerten“, das aber im Gebrauch Analogien zum ersten

Differenzial zeigt. Auch hier wird der einen Seite ein Unverfügbares zugewiesen, hier die ästhetische Erfahrung in der Kunst, und der anderen Seite die normierende Praxis der Schule. Beide Seiten können tendenziell zum Ort der Positionierung werden, aber keine der Positionierungen bildet einen Abschluss. Für Paul ist dieser Zusammenhang seiner Argumentationen vermutlich nicht klar. Auch ist ihm der Zusammenhang seiner Positionierungen vermutlich nicht reflexi .

4.5 Professionalisierungsprozesse

Im diskursiven Kontext stehen offenbar verschiedene Modelle bereit, professionelles Handeln zu fassen. So finden sich die in den verhandelten Lesarten impliziten Professionsverständnisse auch in der jüngeren Debatte zur Professionalisierung von Lehrkräften wieder. Jürgen Baumert und Mareike Kunter haben 2006 die These vertreten, dass die Erziehungswissenschaft zu sehr auf Reflexion und kritische Debatte setze und zu wenig darauf, dass sie Probleme bearbeite und technische Lösungen für diese Probleme bereitstelle (Baumert/Kunter 2006). Ihre Position entspricht der ersten Lesart Pauls, einer didaktisch-instrumentellen Professionalität. Und zugleich präsentiert Paul die Grenzen dieser Position, indem er den Irritationen folgt und das instrumentelle Professionsverständnis dekonstruiert. Damit wird die Hoffnung auf die reine Ableitung und technische Machbarkeit als Idealismus zurückgewiesen, der sich am Eigensinn der Felder bricht. Die pädagogische Technologie wird somit zum „Phantasma“ eines Begehrens nach Lesarten, die eine Lösung für Alltagsprobleme des Lehrhandelns suchen.

Auf der anderen Seite insistiert Paul darauf, dass weder die pädagogische Technologie der Individualisierung noch die gesellschaftliche Forderung nach Leistung ihre letzte Gültigkeit haben. Immer wieder spielt er den Widerstreit der beiden Wissensordnungen aus, er hält ihn offen und gibt ihm Raum. Werner Helsper hat im Rahmen der strukturtheoretischen Professionstheorie ein Verständnis von Professionalität vertreten, in dem Professionalität im immer neuen Abarbeiten und Konstellieren von Antinomien professionellen Handelns besteht, unter denen die Antinomie zwischen Individualität und Normativität grundlegend ist (vgl. Helsper 1996; Helsper 2002).

Die Frage ist allerdings, in welcher Qualität dieses Offen-Halten des Widerstreits sich ereignet. Im Gespräch in der Mathematikdidaktik wird der Widerspruch vom Dozierenden durch begriffliche Umstellungen befriedet, unter legitimatorischem Rückgriff auf seine Erfahrung als Lehrer. Pauls Gegenentwurf weist diese Befriedung zwar zurück, der Widerstreit wird zwar offen gehalten, aber bleibt unvermittelt stehen, um von „uns Lehrern“ ausgehalten zu werden. Ähnlich in der Kunstpädagogik: Der Widerstreit wird zwar zwischen der Dozentin und Paul argumentativ ausgetragen, aber der disziplinäre Horizont, vor dem er sich vollzieht und vor dem die Dozentin argumentiert, bleibt

unartikuliert implizit. Damit deutet sich auch eine Chance an: dass der ästhetische Zugang als Lerngegenstand im Kontext der Theorie ästhetischer Bildung reflexiv werden könnte, in dem eine spezifische Bedeutung des Individuellen thematisierbar wird. Diese theoretische Reflexivität bleibt in beiden Gesprächen uneingelöst. Professionelle Qualität könnte dann heißen, den Widerstreit nicht nur auszuhalten, sondern ihn reflexiv und theoretisch zu machen. Nach Koller würde dem Widerstreit gerecht zu werden zwei Forderungen implizieren: die Anerkennung des Widerstreits als unvermeidliche Gegebenheit und die Suche nach neuen Möglichkeiten der Sprache, ihn zu artikulieren. „Unter Bildung in diesem Sinn wären die Prozesse zu verstehen, in denen neue Sätze, Satzfamilien und Diskursarten hervorgebracht werden, die den Widerstreit offen halten, indem sie einem bislang unartikulierbaren Etwas zum Ausdruck verhelfen.“ (Koller 1991: 151). Tatsächlich lassen sich in den Analysen über weite Strecken Ansätze beobachten, etwas zum Ausdruck zu bringen, das noch nicht artikulierbar ist, aber genau dieser Prozess wird in den Lernberatungsgesprächen nicht reflexiv .

5 Potenzial

Die empirischen Analysen zeigen das Potenzial von Lernberatung in einer wissenschaftsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Es besteht gerade nicht darin, bestimmte disziplinäre Lesarten zu „vermitteln“, indem die Lernenden als Effekt der Lernberatung disziplinäre Lesarten möglichst effektiv und nachhaltig aufnehmen und reproduzieren. Ihr Potenzial ist vielmehr, die Orte reflexiv zu machen, von denen aus sich über Lehren und Lernen sprechen und das Verhältnis von Lehren und Lernen konstellieren lässt. Theorien sind solche Orte des Sprechens ebenso wie das eigene praktische Handeln als Lehrende oder Lernende. Gerade der Beginn des Studiums mit seiner dichten Folge von Praktika und theoretisch-konzeptioneller Auseinandersetzung in den Seminaren bietet ein komplexes und vielschichtiges Erfahrungsfeld. Die Herausforderung für Studierende besteht darin, in Praxen des Feldes einzutreten und sie produktiv zu relationieren. Studierende müssen in diesem Prozess ihre eigenen Lesarten ebenso umordnen wie die Lerninhalte, die ihnen in Seminaren und Studienmaterialien entgegentreten, damit diese Inhalte nicht eine Sammlung abstrakter Begriffe bleiben, damit der Eigensinn ihrer Lesarten mit dem Eigensinn der Felder in Bezug treten kann, auch wenn sie in diesem Eigensinn der Felder nicht „zu Hause sind“, da sie ja weder Mathematiker/innen noch Künstler/innen werden, sondern Lehrer/innen. Der theoretische Blick dieser Analysen, der vom Eintreten in Felder, von Orten der Artikulation und von diskursiven Stimmen spricht, anstelle von Aneignungsprozessen und Identitätsbildungen, kann hier auch ein Modell für diesen Prozess liefern. Er würde

dann nicht auf ein einheitliches, in sich bruchloses Professionsverständnis zielen, das nach dem Modell des starken Subjekts gedacht ist, sondern auf die Fähigkeit im professionellen Handeln, unterschiedliche Orte einzunehmen und Stimmen zu sprechen, um die Gegenstände des Lehrens und Lernens zu artikulieren. Professionell sein hieße, diese Orte auch in ihrem Widerstreit zu erkennen und beziehen zu können, kurz, über sie zu verfügen, ohne sie in eine einheitliche professionelle Position integrieren zu müssen. Dass die Orte, die man einnehmen kann, reflexiv verfügbar werden, bedeutet nicht, sich in eine Reflexionsschleife zu begeben, die Handlungsfähigkeit auflöst, sondern umgekehrt, angemessene Entscheidungen darüber zu treffen, welche Orte man unter welchen Bedingungen bezieht. Der Einsatz der Lernberatung wäre in diesem Sinn, einen Raum der Artikulation von Lesarten, ihrer Irritation und ihrer Relationierungen zu schaffen. Das Potenzial wäre, dass die Orte, von denen her sich positionieren lässt, die Stimmen, die gesprochen werden können, sowie die diskursive Konstruktionsweise dieser Orte und Stimmen reflexiv und verfügbar werden.

Literatur

- Angermüller, Johannes (2007): Nach dem Strukturalismus. Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich. Bielefeld: transcript.
- Artelt, Cordula (2000): Strategisches Lernen. Münster: Waxmann.
- Arnold, Rolf (2003): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 14–36.
- Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 14–36.
- Baer, Matthias u. a. (2009): Auf dem Weg zur Expertise beim Unterrichten. Erwerb von Lehrkompetenz im Lehrerinnen- und Lehrerstudium. In: Unterrichtswissenschaft, 37. 2, S. 118–144.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. 4, S. 469–520.
- Bergmann, Jörg (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, Wolfgang; Hartmann, Heinz (Hg.): Entzauberte Wissenschaft: Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Sonderband 3 der Zeitschrift „Soziale Welt“. Göttingen: Schwarz, S. 299–320.
- Block, James H.; Hazelip, K.: Teachers' beliefs and belief systems. In: Anderson, Lorin W. (Ed.): International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Cambridge: Pergamon 1995, S. 25–28.

- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele; Lehmann, Rainer (Hg.) (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid; Felbrich, Anja; Müller, Christiane (2008): Messung erziehungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. In: Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele; Lehmann, Rainer (Hg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Münster: Waxmann, S. 171–193.
- Boehm, Gottfried (2007): Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. Berlin: University Press.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Calderhead, James (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Berliner, David C.; Calfee, Robert C. (Eds.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan, S. 709–725.
- Chomsky, Noam; Halle, Morris (1971): The sound pattern of English. Cambridge: MIT Press.
- Conein, Bernard; Courtine, Jean-Jacques; Gadet, Françoise; Marandin, Jean-Marie; Pécheux, Michel (Eds.) (1981): Matérialités discursives. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Culler, Jonathan (1999): Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie. Reinbek b.H.: Rowohlt.
- Diaz-Bone, Rainer (2011): Die Performativität der Sozialforschung – Sozialforschung als Sozio-Epistemologie. In: Historical Social Research, 36, 1, S. 291–311.
- Duncker, Ludwig (1999): Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. In: Neuss, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a.M.: Gemeinschaftswerk, S. 9–20.
- Eco, Umberto (1998): Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. München: dtv.
- Finneberg, Jonathan (1995): Kinderzeichnung und die Kunst des 20. Jahrhunderts. Ostfildern-Ruit: Hatje
- Forneck, Hermann J. (2006a): Die Sorge um das eigene Lernen – Umrisse eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Forneck, Hermann J.; Gyger, Mathilde; Maier Reinhard, Christiane (Hg.): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung von Lehrerbildung. Bern: h.e.p., S. 37–88.
- Forneck, Hermann J. (2006b): Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge I. Baltmannsweiler: Schneider.
- Forneck, Hermann J.; Wrana, Daniel (2003): Ein verschlungenes Feld. Bielefeld: wbv.

- Forneck, Hermann J.; Gyger, Mathilde; Maier Reinhard, Christiane (Hg.) (2006): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung von Lehrerbildung. Bern: h.e.p.
- Foucault, Michel (2004): Sicherheit - Territorium - Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2010): Der Mut zur Wahrheit. Die Regierung des Selbst und der anderen II. Vorlesung am Collège de France (1983–1984). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frege, Gottlob (1993): Der Gedanke. In: Frege, Gottlob (Hg.): Logische Untersuchungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 30–53.
- Furth, Hans (1972): Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Greeno, James G.; Collins, Allan M.; Resnick, Lauren B. (1996): Cognition and Learning. In: Berliner, David C.; Calfee, Robert C. (Eds.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan, S. 15–46.
- Greimas, Algirdas Julien (1971): Strukturele Semantik. Methodologische Untersuchungen. Braunschweig: Vieweg.
- Guski, Alexandra (2007): Metaphern der Pädagogik. Bern: Peter Lang.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt a.M.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 521–569.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102.
- Herzog, Walter (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Göttingen: Velbrück.
- Herzog, Walter; Felten, Regula von (2001): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 19, 1, S. 17–28.
- Holz, Hans Heinz (1990): Ästhetik. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaft (Bd.1). Hamburg: Meier, S. 53–70.
- Holz, Hans Heinz (2009): Der ästhetische Gegenstand. Philosophische Theorie der bildenden Künste 1. Bielefeld: Aisthesis.
- Höhne, Thomas (2003): Die thematische Diskursanalyse - dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Bd. 2). Opladen: Leske & Budrich.
- Imdahl, Max (1996): Giotto, Arenafresken: Ikonographie, Ikonologie, Ikonik. München: Fink.

- Klafki, Wolfgang (1964): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klingovsky, Ulla (2009): Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Untersuchung. Bielefeld: transcript.
- Klingovsky Ulla; Kossack, Peter (2007): Selbstsorgendes Lernen gestalten. Bern: h.e.p.
- Kluge, Friedrich (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. Paderborn: Fink.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Lesarten. Über das Geltendmachen von Differenzen im Forschungsprozess. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2. 2, S. 195–209.
- Kossack, Peter (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje; Wrana, Daniel (2005): Diskursverstrickung und diskursive Kämpfe – Nationalsozialismus und Erwachsenenbildung. Methodologische Fragen zur Analyse diskursiver Praktiken [http://www.blauhaus.org/texte/langerwrana_verstrickungenkaempfe.pdf, zuletzt abgerufen am 1.2.2012].
- Legler, Wolfgang (2006): Das Kind als Künstler. Die Anfänge der Kunsterzieherbewegung in Hamburg. In: Sowa, Huber; Uhlig, Bettina (Hg.): Schriften zur Kunstpädagogik Band 1. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule.
- Link, Jürgen (1999): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Link, Jürgen (2006): Was versteht Michel Pêcheux genau unter Interdiskurs? Eine Antwort an Rainer Diaz-Bone. In: KultuRRevolution 50, S. 78–80.
- Lyotard, Jean-François (1989): Der Widerstreit. München: Fink.
- Maier Reinhard, Christiane (2008): Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. Eine Rekonstruktion thematisch-semantischer Strukturen in Lernberatungsgesprächen der Primarlehrer*innenbildung. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hg.): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Opladen: Budrich, S. 249–310.
- Maier Reinhard, Christiane (2006): Ästhetische Bildung und individueller Eigensinn. In: Forneck, Hermann J.; Gyger, Mathilde; Maier Reinhard, Christiane (Hg.): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung von Lehrerbildung. Bern: h.e.p., S. 165–192.
- Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (2008): Empirische Forschung zur Lehrer*innenbildung in Selbstlernarchitekturen. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hg.): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Opladen: Budrich, S. 11–30.

- Majetschak, Stefan (2005): Sichtvermerke. Über Unterschiede zwischen Kunst und Gebrauchsbildern. In: Majetschak, Stefan (Hg.): Bild-Zeichen. Perspektiven einer Wissenschaft vom Bild. München: Fink, S. 97–122.
- Michel, Burkhard (2006): Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden: VS.
- Negt, Oskar; Kluge, Alexander (1981): Geschichte und Eigensinn. Berlin: Zweitausendeins.
- Oelkers, Jürgen (1996): Reformpädagogik. Weinheim: Juventa.
- Oevermann, Ulrich; Allert, Tilman; Konau, Elisabeth; Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352–434.
- Otto, Gunter (1984): Otto Dix. Bildnis der Eltern. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Otto, Gunter (1999): Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, BD 1. Ästhetische Erfahrung und Lernen. Seelze: Kallmeyer.
- Otto, Gunter; Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens durch Bilder. Seelze: Friedrich in Velber.
- Pajares, Frank (1992): Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: Review of Educational Research, 62, S. 307–332.
- Parmentier, Michael (2004): Ästhetische Bildung. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 11–32.
- Piaget, Jean (1981): Jean Piaget über Jean Piaget. Sein Werk aus seiner Sicht. München: Kindler.
- Posner, George J.; Strike, Kenneth A.; Hewson, Peter W.; Gertzog, William A. (1982): Accommodation of a scientific conception. Toward a theory of conceptual change. In: Science Education, 66. 2, S. 211–227.
- Richardson, Virginia: The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, John P. (Ed.): Handbook of Research on Teacher Education. New York: Simon 1996, S. 102–119.
- Richter, Hans-Günter (2003): Eine Geschichte der Ästhetischen Erziehung. Niebüll: videel OHG.
- Rittelmeyer, Christian (2005): „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie. München: Juventa.
- Röthlisberger, Ernst (2008): Lernwege und Lernplanung beim selbstsorgenden Lernen. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hg.): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen: Budrich, S. 103–146.
- Ryter Krebs, Barbara (2008): „Rosinen picken“ oder „in einer Mine schürfen“? Metaphern des Lernens in Lernberatungsgesprächen. In: Maier

- Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hg.): *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen*. Opladen: Budrich, S. 203–248.
- Saljö, Roger (1999): *Context, Cognition and Discourse. From Mental Structures to Discursive Tools*. In: Schnotz, Wolfgang; Vosniadou, Stella; Carretero, Mario (Eds.): *New perspectives on conceptual change*. Amsterdam: Pergamon, S. 81–90.
- Schiller, Friedrich (1975): *Über das Schöne und die Kunst*. Schriften zur Ästhetik. München: Carl Hanser.
- Searle, John (1971): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seel, Martin (1985): *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff ästhetischer Rationalität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Selle, Gert (2003): *Kunstpädagogik und ihr Subjekt: Entwurf einer Praxistheorie*. Oldenburg: Isensee.
- Viehöver, Willy (2003a): *Die Klimakatastrophe als ein Mythos der reflexiven Moderne*. In: Clausen, Lars; Geenen, Elke; Macamo, Elísio (Hg.): *Entsetzliche soziale Prozesse. Theorie und Empirie der Katastrophen*. Münster: Lit, S. 247–286.
- Viehöver, Willy (2003b): *Die Wissenschaft und die Wiederverzauberung des sublunaren Raumes. Der Klimadiskurs im Licht der narrativen Diskursanalyse*. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hg.): *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (Bd. 2). Opladen: Leske & Budrich, S. 233–270.
- Vosniadou, Stella (Ed.) (2008): *International Handbook of Conceptual Change*. New York: Routledge.
- Wrana, Daniel (2002): *Formen der Individualität. Eine Analyse der diskursiven Formation von Gesellschaftsbeschreibungen bei Kursleiter/innen der Erwachsenenbildung*. In: Forneck, Hermann J; Lippitz, Wilfried (Hg.): *Literalität und Bildung*. Marburg: Tectum, S. 115–176.
- Wrana, Daniel (2006): *Das Subjekt schreiben. Subjektivierung und reflexive Praktiken in der Weiterbildung – Eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wrana, Daniel (2008a): *Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierung*. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hg.): *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Opladen: Budrich, S. 31–102.
- Wrana, Daniel (2008b): *Bildung und Biographie in Selbstlernprozessen*. In: *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31, Heft 4, S. 23–32.
- Wrana, Daniel (2009a): *Zur Organisationsform selbstgesteuerter Lernprozesse*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27, Heft 2, S. 163–174.
- Wrana, Daniel (2009b): *Die Finalisierung der Zwecke*. In: Bünger, Carsten; Mayer, Ralf; Messerschmidt, Astrid; Zitzelsberger, Olga (Hg.): *Bildung der Kontrollgesellschaft. Aktualisierungen kritischer Erwachsenenbildung*

- und Bildungstheorie. Festschrift für Ludwig Pongratz. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 109–118.
- Wrana, Daniel (2009c): Empirische Ergebnisse zu Selbstlernarchitekturen und Selbstsorgendem Lernen. In: Hof, Christiane; Ludwig, Joachim; Zeuner, Christine: Strukturen lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler: Schneider, S. 174–186.
- Wrana, Daniel (2010): Subjektivierung in Lesarten. In: Klingovsky, Ulla; Kosack, Peter; Wrana, Daniel (Hg.): Die Sorge um das Lernen. Festschrift für Hermann Forneck. Bern: h.e.p., S. 98–109.
- Wrana, Daniel (2011a): Den Diskurs lernen – Lesarten bilden. Die Differenz von Produktion und Konsumption in diskursiven Praktiken. In: Keller, Reiner; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hg.): Diskurs Macht Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS, S. 229–245.